Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8370084
Centre d'intérêt: 520

Caouette, Charles-E.

Ecole-recherche Jonathan : rapport synthèse / Charles E. Caouette. -- [Québec] : Service de recherche et expérimentation pédagogique, 1982.
105 p. ; 28 cm. -- (Etudes et documents / Ministère de l'éducation du Québec. Commissions scolaires)

Code: 16-0149. Bibliographie: p. 103-105.

ISBN 2-550-05310-9

Cote Dewey: 372.1'0424'09714/C235e Cote LC: LB/1027

Descripteur(s): *Projet éducatif *Innovation en éducation *Enseignement expérimental *Pédagogie ouverte *Ecole expérimentale *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Ecole-recherche Jonathan (Saint-Laurent, Québec)

Identificateur(s) de sujet: *Ecole alternative

Ce rapport-synthèse intègre les données présentées dans les rapports d'étape antérieurs et les données spécifiques recueillies au cours de la sixième année de la recherche-action. Après avoir considéré les données relatives à chacun des trois objectifs de base, le rapport indique l'apport de ce projet de recherche aux milieux d'éducation et s'achève sur quelques considérations prospectives. Les objectifs de base considérés s'énoncent comme suit: 1. une école publique alternative; 2. une école centrée sur le développement intégral de l'enfant; 3. une entreprise communautaire.

La recherche-action menée depuis 1974 a accumulé et analysé des données sur les quatre dimensions suivantes: 1. analyse des stratégies d'innovation dans le système public d'enseignement; 2. analyse du développement intégral de l'enfant; 3. analyse des caractéristiques sociologiques des parents et de leurs nouveaux rôles et pouvoirs à l'école; 4. analyse des nouveaux rôles et du perfectionnement des éducateurs.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Financement: Bénéficiaire - Commission scolaire Sainte-Croix
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGDP
Programme(s) de subvention - PARC
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8370084

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
**Direction générale
du développement pédagogique**

ÉTUDES ET DOCUMENTS

ÉTUDES ET DOCUMENTS
ÉTUDES ET DOCUMENTS
ÉTUDES ET DOCUMENTS
ÉTUDES ET DOCUMENTS
ÉTUDES ET DOCUMENTS

Collection: COMMISSIONS SCOLAIRES

**ÉCOLE - RECHERCHE JONATHAN
RAPPORT SYNTHÈSE**

**Service de recherche et
expérimentation pédagogique**

16 – 0149

E D U Q 8370084

ÉCOLE - RECHERCHE JONATHAN

RAPPORT SYNTHÈSE

Charles E. Caouette, Ph. D.
Coordonnateur de la recherche

JUILLET 1982

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1982

ISBN 2 – 550 – 05310 – 9

Dépôt légal – troisième trimestre 1982
Bibliothèque nationale du Québec.

LA SÉRIE "ÉTUDES ET DOCUMENTS"

Études et Documents est une série de publications du Service de Recherche et Expérimentation pédagogique (S.R.E.P.) de la Direction générale du Développement pédagogique dont le but est de diffuser de l'information sur les recherches en cours et leurs résultats. Un comité de rédaction de cinq (5) membres est responsable des orientations et de la planification des productions de la série.

Trois collections composent la série "Études et Documents" :

la collection "Commissions scolaires"

la collection "S.R.E.P."

la collection "Hors-Série"

Collection "Commissions scolaires"

La collection "Commissions scolaires" se situe dans le cadre du Programme d'Aide à la Recherche dans les Commissions scolaires (P.A.R.C.) définir par la directive 16 – 02 – 02 du Recueil des règles de gestion des commissions scolaires. Le S.R.E.P. y publie un certain nombre de travaux et de rapports de recherche qui ont attiré son attention et dont les titres apparaissent dans la liste des publications de la série "Etudes et Documents".

Collection "S.R.E.P."

Cette collection propose au lecteur des études relatives aux recherches en Éducation. Des réflexions, des études thématiques portant sur des sujets particuliers, tels les services personnels aux élèves, les arts au secondaire, les langues secondes ou tout autre projet de recherche réalisé sous la responsabilité du Service de recherche et expérimentation pédagogique seront publiés en cours d'année.

Collection "Hors-Série"

Troisième volet de la série Études et Documents, la collection Hors Série consacre ses pages à un vaste éventail de sujets reliés au monde de l'éducation. Moins sélective dans le choix de sa clientèle, cette collection s'adresse à des publics variés intéressés, chacun à sa façon, à faire état d'une situation dont la prise de connaissance peut constituer une forme de contribution à la réflexion sur la pensée et le développement pédagogique contemporains.

Les textes publiés sont accompagnés d'une introduction au contexte réel dont ils s'inspirent. Les publications présentées dans cette collection peuvent conduire les lecteurs d'avis différents ou contraires à présenter à leur tour leurs divergences lors d'un prochain numéro.

Tous les textes sont présentés au comité de rédaction. Les manuscrits doivent être dactylographiés et présentés en deux (2) exemplaires. Les textes non publiés seront retournés à leurs auteurs.

Service de recherche et expérimentation pédagogique

Clément Thibert, directeur

Les documents publiés dans la série "ETUDES ET DOCUMENTS" se veulent des instruments de travail et de réflexion et ne sauraient être interprétés comme étant l'expression ou l'affirmation d'une politique du ministère de l'Education. Les opinions émises dans ces publications n'engagent que les auteurs et non pas le ministère de l'Education.

REMERCIEMENTS

Au moment de rédiger et de déposer ce rapport qui tente de regrouper le mieux possible les données "communicables" de la recherche qui a duré six années à l'école Jonathan, soit de 1974 à 1980, nous voulons exprimer notre très vive gratitude et notre profonde amitié à tous ceux qui ont fait que Jonathan a vu le jour, a progressé, a survécu et est devenu une école alternative publique.

Merci aux autorités de la Commission scolaire Ste-Croix et de la Direction générale du Développement pédagogique du ministère de l'Education.

Merci aux éducateurs, à la secrétaire qui ont fait de l'école Jonathan un milieu de vie à la fois exigeant et stimulant. Merci aux parents et à chacun des 200 enfants qui ont bénéficié de l'école mais qui ont aussi collaboré à en faire un milieu éducatif tout à fait unique et un lieu de réflexion et de recherche particulièrement fécond pour l'ensemble de la collectivité québécoise.

C. C.

TABLE DES MATIERES

Page

INTRODUCTION.. 1

CHAPITRE I - UNE ECOLE PUBLIQUE ALTERNATIVE.......... 2

A. Données générales (sexe - âge - territoire)........... 4

B. Mobilité de la clientèle scolaire.................... 8

C. Niveau socio-économique des parents.................. 13

D. Atteinte de l'objectif............................... 17

CHAPITRE II - UNE ECOLE CENTREE SUR LE DEVELOPPEMENT INTEGRAL DE L'ENFANT.. 20

A. Développement intégral: concept et évaluation........ 21

B. Données spécifiques et complémentaires............... 35

C. Apprentissages académiques........................... 40

D. Adaptation au secondaire............................. 48

CHAPITRE III - L'ECOLE JONATHAN: UNE ENTREPRISE COMMUNAUTAIRE.. 60

RESUME ET CONCLUSION.................................. 73

APPENDICES.. 85

INTRODUCTION

Le présent rapport veut correspondre à son titre et constituer un véritable rapport-synthèse, c'est-à-dire, un rapport intégrant les données présentées dans les rapports d'étape antérieurs et les données spécifiques recueillies au cours de la sixième année de la recherche-action.

Parallèlement aux données empiriques qui sont présentées dans ce rapport, de nouvelles connaissances théoriques et pratiques ont été accumulées au cours des ans sur diverses dimensions du projet, notamment sur les points suivants: le modèle éducatif, ses fondements scientifiques et idéologiques, ses modalités d'application; le rôle et les pouvoirs des parents et les exigences intrinsèques d'un projet communautaire; les nouveaux rôles des éducateurs dans l'école-milieu de vie et un perfectionnement professionnel approprié. Quoique de telles données doivent leur existence et leur approfondissement à la mise sur pied du projet lui-même, c'est dans un autre document que ces données seront présentées, analysées et critiquées.

Le présent rapport se situe donc en continuité avec les rapports précédents et il suivra la même dynamique et le même ordre de présentation. En effet, après avoir considéré les données relatives à chacun des trois objectifs de base, le rapport indiquera l'apport de ce projet de recherche dans les milieux d'éducation et conclura sur quelques considérations prospectives.

CHAPITRE I

UNE ECOLE PUBLIQUE ALTERNATIVE

C'est dans la perspective d'une plus grande démocratisation du système scolaire, d'un plus grand respect des différences individuelles et collectives et, enfin, d'une plus grande participation des parents à la gestion de l'institution scolaire, conformément aux recommandations du Rapport Faure (Unesco, 1972, pp. 81-93), qu'il faut situer l'objectif premier du projet Jonathan, à savoir: instaurer une école alternative au sein du système public d'enseignement.

Or, s'il est maintenant un fait accompli qu'une telle école existe depuis 1974 au sein de la Commission scolaire Ste-Croix, il importe, avant même d'analyser les caractéristiques spécifiques de cette école et l'atteinte de ses objectifs particuliers, de considérer les "clientèles" atteintes par le projet Jonathan, à savoir les enfants inscrits à l'école et les parents de ces enfants.

Depuis 1974, l'école-recherche Jonathan est proposée comme école alternative aux parents résidant dans l'une des trois villes relevant au plan scolaire de la Commission scolaire Ste-Croix (C.S.S.C.), à savoir les villes d'Outremont, de Mont-Royal et de St-Laurent. La C.S.S.C. administre 24 écoles publiques, 18 élémentaires (14 francophones et 4 anglophones) et 6 secondaires (4 francophones et 2 anglophones). Au cours des dernières années, soit entre 1974 et 1980, la C.S.S.C. recevait dans ses écoles environ 5,600 élèves de niveau élémentaire et 3,400 de niveau secondaire.

Ceux qui ont suivi l'évolution du projet Jonathan à l'aide des Rapports d'étape des années antérieures ont pu constater une certaine évolution des critères et conditions d'admission. On reviendra plus loin sur la façon dont la communauté Jonathan a progressivement établi et amélioré l'ensemble de ses politiques et règlements d'opération. Si l'on s'en tient, pour le moment, aux seuls critères et conditions d'admission, précisons qu'au tout début du projet, trois critères s'appliquaient rigoureusement: 1. Appartenir au territoire de la Commission scolaire Ste-Croix. 2. Accorder une priorité à la fratrie, c'est-à-dire aux frères et soeurs des enfants déjà inscrits à Jonathan. 3. Assurer le meilleur équilibre possible des groupes d'âge et des sexes. Avec les années, ces criteres ont connu des précisions ou des assouplissements dans leur application. Ainsi, la dernière année, on établissait que le Comité de gestion ouvrait les inscriptions aux hors-territoire dans la mesure où ils obtenaient une lettre officielle d'autorisation de la part de leur Commission scolaire d'origine. Concernant le second critère, la famille devait appliquer de la même façon le critère de fratrie, c'est-à-dire, par souci de cohérence, inscrire tous les enfants d'âge de l'école primaire. Enfin, on gardait les mêmes mesures visant à assurer l'équilibre des sexes et des âges; toutefois, advenant le départ d'un garçon et l'absence de garçons sur la liste d'attente, on décidait de remplacer le garçon par une fille de même âge. On précisait par ailleurs que "tout enfant ayant déjà complété sa 6ième année primaire hors de Jonathan, ne peut être inscrit à Jonathan pour une 7ième année", et l'on maintenait la politique de remplacer immédiatement, à même la liste d'attente, les enfants qui quittaient en cours d'année.

Ces divers règlements, dont le but a toujours été d'assurer une ouverture et une accessibilité de l'école Jonathan à tout enfant fréquentant ou pouvant fréquenter l'école régulière (en classe régulière ou spéciale), ont permis d'inscrire une clientèle scolaire (enfants et parents) dont nous analyserons maintenant les caractéristiques. Mais rappelons que l'école Jonathan a toujours voulu être essentiellement une école publique, différente des autres écoles régulières et accessible à tous les parents qui en faisaient le choix, elle n'a jamais voulu être une école spéciale ou pour enfants spéciaux ni, il va de soi, un milieu de rééducation ou de traitement.

A. Données générales (sexe - âge - territoire)

Au cours des six années de la recherche, l'école Jonathan a inscrit un total de 200 enfants, dont l'âge, le sexe et le secteur de provenance sont indiqués dans le tableau 1. (Ce tableau comporte des corrections qui ont été apportées aux tableaux antérieurs).

On doit tout d'abord reconnaître que les politiques adoptées par l'école pour maintenir l'équilibre des âges et des sexes se sont avérées passablement efficaces, comme en fait foi le tableau 1. En effet, on compte un nombre relativement stable d'enfants à chacun des niveaux d'âge, si l'on fait abstraction des enfants de 12 ans dont quelques uns (9) ont été autorisés à s'inscrire au cours de la deuxième et de la troisième année pour profiter d'une seconde année à Jonathan,

Tableau 1

DISTRIBUTION DES 200 ENFANTS INSCRITS À L'ECOLE JONATHAN SELON L'AGE, LE SEXE ET LE SECTEUR DE PROVENANCE, DE SEPTEMBRE 1974 À JUIN 1980

	ÂGE																								SEXE		SECTEUR DE PROVENANCE			
	5 ans			6 ans			7 ans			8 ans			9 ans			10 ans			11 ans			12 ans			TOTAL		Outr.	Mont-Royal	St-L.	Ext.
	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F				
1974-75	5	9	14	3	5	8	6	9	15	2	6	8	8	1	9	11	6	17	4	5	9	-	-	-	39	41	27	16	32	5
1975-76	1	5	6	6	8	14	4	4	8	5	9	14	4	7	11	8	2	10	8	4	12	2	3	5	38	42	20	20	32	8
1976-77	7	6	13	3	5	8	4	10	14	4	5	9	4	8	12	3	8	11	7	2	9	3	1	4	35	45	19	14	41	6
1977-78	5	6	11	5	8	13	4	5	9	7	10	17	4	4	8	4	9	13	2	7	9	-	-	-	31	49	20	12	43	5
1978-79	5	2	7	9	7	16	5	8	13	2	5	7	9	9	18	5	2	7	4	8	12	-	-	-	39	41	13	8	56	3
1979-80	7	9	16	8	4	12	7	8	15	5	5	10	3	7	10	5	9	14	3	1	4	-	-	-	38	43	8	8	62	3
TOTAL*			(67)			(71)			(74)			(65)			(68)			(72)			(55)			(9)	(220)	(261)	(107)	(78)	(266)	(30)

* Il s'agit de totaux "relatifs", puisque la majorité des enfants ré-apparaissent d'une année à l'autre.

soit en vue de parfaire leur formation personnelle et sociale, soit en vue de compléter des apprentissages académiques ou d'améliorer leur méthode de travail. Aux autres niveaux d'âge, on compte généralement de 8 à 12 enfants par année, ce qui a permis d'avoir presque toujours des enfants de chaque âge, soit de 5 à 11 ans, dans chacun des quatre groupes d'élèves.

Au niveau de la variable sexe, on observe le même équilibre relatif. Le nombre de fillettes a toujours dépassé quelque peu celui des garçons, mais au cours de deux années, soit la troisième et surtout la quatrième, la différence entre les deux groupes a été beaucoup plus importante.

Le critère de fratrie, dont il a déjà été question, accorde une priorité d'inscription aux frères et soeurs des enfants déjà inscrits à l'école. Au cours des années, 93 familles ont inscrit un enfant à l'école tandis que plus du tiers des familles en ont inscrit plus d'un, en effet, 38 familles ont inscrit deux enfants, 9 familles en ont inscrit trois et 1 famille en a inscrit quatre. Toutefois, avec les années, l'école en est venue à établir comme politique que ce critère de fratrie devait jouer dans les deux sens. C'est ainsi que, à moins de situations exceptionnelles, la famille doit aussi, de son côté, inscrire à Jonathan tous les enfants d'âge à fréquenter l'école primaire. On comprend aisément cette politique puisque, en premier lieu, l'école veut assurer une continuité entre l'éducation offerte à l'école et à la maison, en second

lieu, l'école exige une très grande participation de la famille à la démarche communautaire et, enfin, l'école Jonathan veut éviter que les parents ne songent à y inscrire que les enfants qui présenteraient des problèmes à l'école régulière.

Le secteur de provenance des enfants, tel qu'il est indiqué dans le tableau 1 est une autre donnée des plus intéressantes à analyser. On observe, tout d'abord, que les enfants provenant d'Outremont et de Mont-Royal ont diminué constamment, ceux d'Outremont passant au cours des six ans de 27 à 8 et ceux de Mont-Royal passant de 16 à 8. Parallèlement, les enfants provenant de St-Laurent ont passé de 32 à 62, ce qui, une fois de plus, laisse croire que l'école-recherche Jonathan tout en demeurant une école alternative offerte à l'ensemble des élèves de la C.S.S.C., tend à devenir davantage une école de quartier ou, tout au moins, une école recevant des enfants habitant de plus en plus près de l'école. On sait déjà que la C.S.S.C. dessert une population répartie sur un vaste territoire, long d'une quinzaine de kilomètres environ. Les problèmes de transport, surtout pour les jeunes enfants, y sont donc très réels et considérables, ce qui a amené plusieurs parents à se rapprocher de l'école Jonathan ou à retirer leurs enfants s'ils ne trouvaient pas de solutions satisfaisantes aux problèmes de transport ou de garderie. C'est ainsi qu'au cours des années, on a vu la clientèle scolaire de St-Laurent augmenter et celle des secteurs éloignés diminuer, celle d'Outremont diminuant des deux tiers et celle de Mont-Royal de moitié.

Quant aux enfants hors-territoire, ils ont toujours été

maintenus en nombre réduit et ceux-ci ne furent admis qu'après entente formelle entre la C.S.S.C. et la Commission scolaire d'origine. La première année d'école, 5 enfants hors-territoire ont été inscrits, alors qu'il y avait 5 places disponibles sur les 80. Par la suite, cependant, des enfants déjà inscrits ont déménagé à l'extérieur du territoire pour devenir "hors-territoire", tandis qu'un autre élève déménageait sur le territoire de la C.S.S.C. après avoir été durant deux ans "hors territoire". Si l'on ajoute à cette liste, un enfant de 5 ans dont la non-appartenance au territoire n'a pas été déclarée la première année, l'école Jonathan a inscrit à l'une ou l'autre des six années, un total de 14 enfants "hors territoire" sur les 200. Comme la plupart de ces enfants ont fréquenté l'école jusqu'à leur moment de passer au secondaire, on peut croire qu'il n'y a pas d'objection majeure à ce que la C.S.S.C., tout en accordant la priorité aux enfants de son territoire, maintienne avec les commissions scolaires avoisinantes des ententes permettant aux enfants de ces commissions scolaires d'être inscrits à l'école Jonathan.

B. Mobilité de la clientèle scolaire

L'école-recherche Jonathan n'a pas échappé à un phénomène que connaissent à peu près toutes les écoles alternatives, surtout celles qui s'éloignent de façon significative de l'école traditionnelle, et ce phénomène c'est celui de la mobilité de la clientèle.

Le tableau 2 permet de se faire rapidement une idée de la mobilité de la clientèle scolaire de l'école Jonathan.

Tableau 2

AGE DES ENFANTS À LEUR ARRIVEE À L'ECOLE JONATHAN

de 1974 à 1980.

AGE/AN	ARRIVEES																								TOTAL
	* 1974				1975				1976				1977				1978				1979				
	O	MT	SL	E	O	MT	SL	E	O	MT	SL	E	O	MT	SL	E	O	MT	SL	E	O	MT	SL	E	
5 ans	7	1	6	-	-	3	3	-	5	2	6	-	4	1	6	-	-	-	7	-	2	3	11	-	67
	14				6				1[illegible]				11				7				16				
6 ans	2	2	4	-	6	2	5	1	1	2	5	-	4	1	8	-	3	2	11	-	2	-	10	-	71
	8				14				8				13				16				12				
7 ans	4	4	7	-	2	2	4	-	3	1	9	1	1	2	6	-	3	1	9	-	1	2	11	1	74
	15				8				14				9				13				15				
8 ans	3	2	1	2	3	4	5	2	2	2	5	-	5	1	9	2	-	2	5	-	1	1	8	-	65
	8				14				9				17				7				10				
9 ans	3	1	5	-	3	4	2	2	2	3	5	2	1	1	6	-	5	-	12	1	-	2	7	1	68
	9				11				12				8				18				10				
10 ans	5	5	7	-	3	1	6	-	2	3	3	3	2	3	6	2	1	-	6	-	2	-	11	1	72
	17				10				11				13				7				14				
11 ans	3	1	2	3	2	4	5	1	3	1	5	-	3	3	2	1	1	3	6	2	-	-	4	-	55
	9				12				9				9				12				4				
12 ans	-	-	-	-	1	-	2	2	1	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	9
	-				5				4				-				-				-				
TOTAL	27	16	32	5	20	20	32	8	19	14	41	6	20	12	43	5	13	8	56	3	8	8	62	3	
	80				80				80				80				80				81				

*

O = Outremont

Mt = Mont-Royal

SL = St-Laurent

E = Extérieur

Le tableau 2 révèle dans le détail l'âge et le secteur de provenance des élèves inscrits à chacune des six (6) années de Jonathan, ainsi que le nombre total des enfants de chacun des âges qui ont été inscrits à l'école. Ainsi, on voit que l'école Jonathan a compté au cours des six ans, un total de 67 enfants de 5 ans, de 71 enfants de 6 ans, etc.; de même, on observe qu'au cours de la sixième année, l'école comptait davantage de jeunes élèves de 5, 6 et 7 ans qu'au cours des années précédentes.

Etant donné la politique de l'école d'admettre en cours d'année de nouveaux enfants lorsque des départs créent des places libres, le tableau présenté en appendice (Appendice A) indique la distribution des 10 enfants inscrits en cours d'année, dont 7 provenant de St-Laurent.

Le tableau 3 fournit des données peut-être plus intéressantes sur la mobilité des élèves, puisqu'elle rapporte à la fois l'âge des élèves qui ont quitté l'école Jonathan et le nombre d'années de fréquentation de ces élèves.

Tableau 3

AGE DES ENFANTS À LEUR DEPART DE L'ECOLE JONATHAN ET NOMBRE D'ANNEES DE FREQUENTATION de 1974 à 1980.

AGE	DEPARTS																								TOTAL
	Après 1 an				Après 2 ans				Après 3 ans				Après 4 ans				Après 5 ans				Après 6 ans				
	O	MT	SL	E	O	MT	SL	E	O	MT	SL	E	O	MT	SL	E	O	MT	SL	E	O	MT	SL	E	
5 ans	6	4	8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	18
6 ans	2	-	6	-	7	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	17
7 ans	1	-	3	1	2	1	3	-	3	2	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	19
8 ans	-	-	-	-	2	1	1	-	1	1	1	-	-	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	10
9 ans	1	1	1	-	3	-	1	-	1	-	2	-	-	1	1	-	1	1	1	-	-	-	-	-	15
10 ans	4	1	2	-	-	-	2	-	1	-	2	-	1	-	-	-	-	-	2	-	1	-	-	-	16
11 ans	1	1	1	1	3	4	6	1	3	2	5	-	2	2	2	1	-	3	4	2	-	-	2	-	46
12 ans	-	-	-	-	2	-	1	2	1	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	9
TOTAL	15	7	21	2	19	6	16	3	10	5	16	-	3	4	4	2	1	4	7	2	1	-	2	-	
	45				44				31				13				14				3				150

Sur les 150 élèves qui ont quitté l'école Jonathan, il faut tout de suite indiquer que 55 ont quitté pour le secondaire. Il reste donc 95 élèves qui ont quitté Jonathan pour une autre école élémentaire

et parmi ceux-ci 45, ce qui selon nous demeure un nombre considérable, ont quitté l'école après seulement une année ou moins de fréquentation. Il nous apparaît qu'il s'agit là, en effet, d'un phénomène difficilement acceptable, surtout que de ces 45 enfants qui ont quitté après un an ou moins, 18 n'avaient que 5 ans et 8 n'avaient que 6 ans. Dans un autre tableau, présenté en appendice (Appendice B), on découvre, par ailleurs, que parmi les enfants de 5 et 6 ans, 10 ont quitté en cours d'année. Il nous semble évident qu'il y a là, du moins dans la plupart des cas, une irresponsabilité assez grave de la part des parents. On peut a priori tenter d'expliquer ces départs très précoces, et suscitant possiblement chez les jeunes enfants une instabilité dommageable, par un manque d'information ou de réflexion chez les parents. On connaît déjà, par les rapports antérieurs, les diverses mesures qui sont prises par l'école Jonathan pour que les parents soient le mieux informés possible: soirées d'information, remise de documents officiels, visites de l'école le jour, rencontres du soir en groupe ou individuellement avec des parents et éducateurs. Toutefois, dans certains cas, il est évident qu'il ne s'agissait pas pour les parents d'un manque d'information puisque parmi les 49 enfants qui sont passés à une autre école élémentaire en 78-79 et 79-80, 28 enfants fréquentaient Jonathan depuis deux ans et plus; de même, 4 des 7 enfants de 5 ans qui ont quitté Jonathan après seulement une année avaient des frères ou des soeurs plus âgés déjà inscrits à l'école. C'est pourquoi nous croyons que les raisons de ces départs demeurent, dans la grande majorité des cas, des conflits d'ordre idéologique (portant sur le modèle éducatif ou sur la "fameuse" loi de la participation obligatoire) ou des conflits d'ordre inter-personnel, comme il en a déjà été question

dans le Rapport d'étape de l'an III. (L'Ecole Coopérative, sept.1977, no.39).

Si l'on prend, à titre d'échantillon particulier, les 14 enfants de 5 ans inscrits à l'école lors de son ouverture en septembre 1974, on observe que 7 d'entre eux ont quitté l'école après deux ans ou moins et que 7 y sont demeurés quatre ans ou plus; parmi ces 7 derniers, 3 y achèvent présentement en 1980-81, le cycle complet de la maternelle et des six années du cours primaire.

Par ailleurs, si l'on compare l'ensemble des élèves qui sont passés à une autre école élémentaire (N = 95) à ceux qui sont passés au secondaire (N = 45), on obtient selon le secteur de provenance, les proportions suivantes: 22% pour les élèves hors-territoire, 53% pour ceux de Mont-Royal, 63% pour ceux de St-Laurent et 75% pour ceux d'Outremont. Le taux plus élevé des départs des élèves provenant d'Outremont s'explique en grande partie par les faits suivants. C'est le territoire le plus éloigné de l'école Jonathan: la distance de 10km et plus représentant souvent plus d'une heure de trajet en autobus scolaire. C'est aussi le seul territoire qui offre une autre école alternative: l'école Nouvelle-Querbes qui comporte un certain nombre de classes multi-âge et qui appliquent des méthodes actives a, en effet, attiré beaucoup des enfants d'Outremont et aussi de Mont-Royal qui ont quitté Jonathan.

C) Niveau socio-économique des parents

La question du niveau socio-économique des familles qui

inscrivent leur(s) enfant(s) dans une école alternative préoccupe non seulement tous ceux qui prônent l'instauration de projets éducatifs mais elle préoccupe de façon très particulière les "idéologues" (les uns attaquant virulement le pluralisme scolaire et les autres le défendant ardemment) et les administrateurs scolaires confrontés aux défis nouveaux et complexes de gérer le pluralisme, particulièrement dans le contexte actuel de la diminution de la clientèle scolaire, des coupures budgétaires majeures et de la nette tendance à une uniformisation accrue des programmes scolaires et des modes d'évaluation.

Pour analyser les caractéristiques générales des parents, nous aurons recours à la classification utilisée au cours des dernières années, laquelle classification empruntée au ministère de la Main d'Oeuvre du Canada, nous est suggérée par le Centre de sondage de l'Université de Montréal. Pour demeurer comparable aux autres études sociologiques et démographiques de même type, notre classification ne doit cependant inclure qu'une personne par famille, soit le père, soit la mère, et que l'on désigne sous le terme critiqué à raison de "chef de famille".*

À cause du nombre toujours croissant de familles dont les <u>deux</u> parents occupent des emplois rémunérés, il serait important qu'à l'avenir les données sur les parents rapportent les occupations de l'ensemble des parents, qu'ils soient un ou deux par famille sur le marché

---

* Une famille de l'école a refusé de répondre aux questionnaires de la recherche parce que la mère n'y était pas traitée comme chef de famille, au même titre que son mari.

du travail. Pour pallier à cet inconvénient, dans nos rapports nous avons toujours rédigé un paragraphe particulier sur les mères au travail, qu'elles soient ou non "chefs de famille".

Tableau 4

DISTRIBUTION DES CATEGORIES D'OCCUPATION DES 141 CHEFS DE FAMILLE DE L'ECOLE JONATHAN de 1974 à 1980.

TYPES D'EMPLOI	N	%	TYPES D'EMPLOI	N	%
Professionnels	43	30	Collets blancs employés de bureau	6	4
Gérants et administrateurs	15	11	Spécialisés (Carte de compétence, contremaître)	11	8
Semi-professionnels	38	27	Semi-spécialisés	2	2
Petits administrateurs (à leur compte)	11	8	Non spécialisés	3	2
Chômeurs	3	2	Ménagères	4	3
Etudiants	4	3	Rentiers	1	1
N.B.: Des 141 chefs de famille, 38 sont des mères.			TOTAL:	141	101

Le tableau 4 présente les catégories d'occupation des parents pour l'ensemble des 141 familles ayant inscrit des enfants

au cours des années de la recherche. Ainsi, l'on compte 30% de professionnels, dont il faut dire qu'ils oeuvrent pour la plupart, dans le secteur de l'éducation. Par contre, il faut faire remarquer que **49% des parents sont des semi-professionnels, des petits administrateurs ou ils** occupent des emplois cléricaux, semi-spécialisés ou non spécialisés, **et 8% sur le total des "chefs de famille" sont soit ménagères, soit étudiants ou chômeurs. Il faut donc se garder des généralisations hâtives sur** la clientèle dite "favorisée" de Jonathan et donnant bonne conscience à ceux qui préfèrent s'en tenir à la critique, **et qui critiquent tout aussi** durement et rigidement le système scolaire en général que les tentatives de changement et d'innovation.

Quant aux 23 mères de famille nouvellement inscrites en 1979-80, leurs types d'emploi se répartissent de la façon suivante: 13% au niveau professionnel, 44% au niveau semi-professionnel, 4% au niveau gérance et administration, 9% au niveau des collets blancs et employés de bureau, 9% au niveau des étudiants, 17% des ménagères et 4% des chômeurs.

Enfin, sur l'ensemble des familles qui ont inscrit des enfants à l'école Jonathan au cours des six ans de la recherche, on compte un total de 49 familles officiellement monoparentales, soit 35% des familles. Ces familles ont inscrit 69 enfants, soit 30% des élèves inscrits.

L'ensemble des données recueillies sur les familles

nous porte à croire que la clientèle scolaire de l'école Jonathan représente assez bien, selon les données dont dispose la C.S.S.C., l'ensemble de la clientèle scolaire des secteurs très particuliers de cette Commission scolaire (Outremont, Mont-Royal et St-Laurent). Il faut, toutefois, reconnaître que la clientèle de l'école Jonathan se situe, au strict plan socio-économique, au dessus de la moyenne générale de la population du Québec, comme l'est d'ailleurs l'ensemble de la population desservie par la C.S.S.C. Par contre, ainsi que nous l'avons écrit précédemment, l'école Jonathan conserve une caractéristique très importante pour un système d'éducation qui tend à une démocratisation de plus en plus grande. L'école Jonathan, en effet, reçoit une clientèle beaucoup plus diversifiée que celle qu'on retrouve dans la majorité des écoles publiques de milieu urbain recevant, selon les quartiers, des clientèles soit très favorisées, soit très défavorisées. De plus, cette clientèle qui a fait un même choix de l'école partage, du moins théoriquement, une même conception de l'éducation et des mêmes valeurs, ce qui favorise de façon importante l'indispensable cohérence interne du projet éducatif. Nous reviendrons plus loin sur ce dernier point.

D) Atteinte de l'objectif

Le premier objectif de l'école, on s'en souviendra, était formulé de la façon suivante: instaurer une école alternative au sein du système public et étudier les stratégies d'innovation en éducation élémentaire.

Au cours des rapports antérieurs, nous avons déjà largement indiqué dans quel sens le premier objectif du projet Jonathan avait déjà été atteint dans ses dimensions à court terme. En effet, il s'agissait d'abord de mettre sur pied une école publique différente des autres, une école que les parents pourraient choisir de leur propre gré s'ils partageaient la philosophie éducative de l'école et s'ils désiraient s'inscrire dans un projet communautaire.

Au printemps '74, le ministère de l'Education accordait une subvention de recherche à la Commission scolaire Ste-Croix et celle-ci autorisait l'ouverture de l'école Jonathan en septembre suivant.

Or, il importe de rappeler que l'instauration du pluralisme scolaire par l'ouverture d'écoles alternatives ou optionnelles a toujours été vue par les concepteurs du projet Jonathan comme une exigence directe et absolue de la démocratisation du système scolaire du Québec. L'existence d'écoles alternatives veut d'abord permettre à tous les parents d'exercer dans les faits le droit que leur reconnaît la Loi de "choisir les institutions qui, selon leur conviction, assurent le mieux le respect des droits de leurs enfants"; elle veut surtout mettre l'école au service de la collectivité, c'est-à-dire, faire de l'école un **véritable** instrument de promotion collective. En d'autres termes, nous retrouvons là les éléments essentiels du Projet éducatif que met de l'avant le ministère de l'Education et qu'il définit ainsi: "Le projet éducatif, c'est une démarche par laquelle une école précise ses objectifs propres, se donne un plan d'action, le réalise et le revise périodiquement

avec la participation des élèves, des parents, du personnel de l'école et de la commission scolaire". (Le Projet éducatif de l'école, M.E.Q. 1980, p. 13).

L'école Jonathan croit honnêtement avoir collaboré de façon importante à l'élaboration et à la diffusion de ce concept de projet éducatif. Autant par ses publications, ses communications lors de congrès et de colloques scientifiques, ses conférences publiques, son accueil de visiteurs, l'école Jonathan a contribué à la réflexion critique sur le système scolaire, à l'élaboration de divers projets d'amélioration de l'école de quartier ou de mise sur pied d'écoles optionnelles. Parallèlement aux récents documents du ministère de l'Education sur le projet éducatif, tels Le projet éducatif de l'école (1980), Réflexions sur le projet éducatif de l'école (1980), Le projet éducatif dans quelques écoles primaires (1980); les documents Se prendre en main pour et avec les enfants de Marthe Henripin et Gilles Ayotte, publiés par le Conseil supérieur de l'éducation (1980); le volume de Yves Bertrand et Paul Valois Les options en éducation (M.E.Q. 1980), il nous apparaît que l'école Jonathan, autant par son modèle éducatif que par sa dimension communautaire, demeure pour l'ensemble du Québec un projet éducatif particulièrement stimulant et un lieu de réflexion et de recherche-action à la fois unique et nécessaire.

CHAPITRE II

UNE ECOLE CENTREE SUR LE DEVELOPPEMENT INTEGRAL DE L'ENFANT

Dès le départ, l'École-recherche Jonathan a voulu créer et expérimenter un nouveau modèle éducatif essentiellement et exclusivement centré sur le développement intégral de l'enfant. Pour ce faire, les concepteurs du projet ont voulu que l'école soit d'abord et avant tout un Milieu de vie pour l'enfant. Au-delà des termes, un peu trop usés et déformés, cela veut dire que l'école veut tout simplement permettre à l'enfant de continuer **d'y vivre, d'y apprendre et de** s'y développer comme enfant. C'est dans ce sens que l'enfant constitue pour l'éducateur son véritable **guide** pédagogique.

Dès qu'on parle de modèle éducatif, certains s'empressent aussitôt de rechercher sous quelle étiquette déjà bien identifiée peut se situer le modèle élaboré à Jonathan. Il semble que ce soit devenu une spécialité que de classifier les modèles et les approches pédagogiques et les divers paradigmes auxquels ceux-ci se rattachent; ainsi Bertrand et Valois dans Les Options en éducation disent pouvoir "dénombrer au-delà de quatre-vingts approches pédagogiques qui ont une certaine notoriété publique" (M.E.Q. 1980, p. 116). Nous laissons donc aux spécialistes le soin d'établir les regroupements et les spécifications les plus appropriés.

Pour notre part, il nous semble que nos options fondamentales sont suffisamment claires et cohérentes pour être aisément comprises de tous, sinon acceptées. Ainsi, nous avons une conception systémique et

organique de l'apprentissage, une approche éducative de type humaniste, et **nous concevons l'école comme étant l'une des ressources formelles d'un** vaste réseau de ressources éducatives diversifiées, dont la nature, les fonctions et les interrelations sont déterminées et intégrées par le concept et les politiques d'éducation permanente. Par-delà cette conception de l'apprentissage, de l'approche éducative et de l'école, il y a bien sûr, le concept ou, plus justement, le projet d'une société conviviale et autogestionnaire. Une société qui soit davantage respectueuse des besoins fondamentaux de tout être humain, les notions de développement intégral et de milieu de vie pouvant tout aussi bien s'appliquer à la société adulte, **aux milieux de travail et de loisirs qu'à l'institution-école.** Une société qui **permette et favorise chez l'être humain** la prise en charge collective de son environnement physique et humain, le pouvoir et la responsabilité d'organiser, de gérer et d'évaluer les institutions sociales tout autant que son temps et son espace vitaux, de même que son style et son rythme de vie à soi.

Il nous est apparu important avant d'aborder spécifiquement cette partie du rapport portant sur le développement intégral de l'enfant de situer celui-ci, qui constitue le second objectif **de l'école, dans sa relation dynamique avec les objectifs plus larges et plus profonds du projet Jonathan.**

A) Développement intégral: concept et évaluation

Parler de développement intégral, c'est une fois de plus recourir à un terme devenu très banal mais demeuré très ambigu. Ainsi,

parce que certains ont su dissocier chez l'enfant le développement intellectuel et cognitif, incluant la pensée créative, intuitive et divergente, le développement physique-organique incluant la psychomotricité, le développement affectif et social, le développement moral, esthétique et religieux, ils ont cru que pour assurer le développement intégral de l'enfant il fallait un programme comportant, à tant de minutes par jour ou par semaine, une série d'activités ou de connaissances bien organisées et sériées selon une logique universelle.

C'est de façon très différente que les responsables du projet Jonathan ont conçu le développement intégral de l'enfant. Ils n'ont pas cru que chaque enfant devrait se développer également sous chacun des aspects, ni surtout que pour y arriver, il fallait se consacrer également aux divers programmes. Ils ont essentiellement conçu le développement intégral comme un développement harmonieux de toute la personne et de toutes ses ressources, ce qui amène les enfants non pas à être bons dans tout et à se ressembler le plus possible mais à développer toutes leurs ressources, celles qui sont très importantes comme celles qui sont limitées, et à actualiser et épanouir au maximum leurs différences, de sorte qu'au moment de quitter Jonathan chaque enfant soit encore davantage lui-même et différent des autres qu'il ne l'était à son arrivée à l'école.

Dans une telle optique, pour évaluer de façon qualitative et longitudinale si l'enfant se développe bien, s'il se développe de façon intégrale et si l'éducation offerte à la maison et à l'école rejoint

les objectifs de base du projet Jonathan, il va de soi qu'il faut recourir à de nouveaux instruments et à de nouvelles techniques d'évaluation. Il faut par-dessus tout élaborer une nouvelle conception de l'évaluation: pour être appropriée au projet, cette évaluation doit elle-même être novatrice. En effet, l'évaluation s'intègre elle-même, par ses dimensions essentiellement formatives, au processus d'éducation et d'apprentissage. Cela est aussi vrai pour les éducateurs et les parents qui doivent procéder à un examen critique de leurs propres valeurs et attentes face à l'enfant. Cela est vrai surtout pour l'enfant qui est aidé à s'auto-évaluer et qui est co-évalué par les autres: en effet, l'enfant apprend à s'approprier non seulement son acte d'apprendre, son espace et son temps éducatifs mais il apprend à s'approprier la responsabilité d'une évaluation honnête et objective de ses progrès, de ses ressources, de ses limites, et la responsabilité de définir ses objectifs concrets d'apprentissage et de développement. Une telle évaluation n'apporte que très peu à ceux qui ont surtout des préoccupations d'ordre administratif et qui cherchent à classer des enfants par rapport à d'autres enfants ou par rapport à des normes et à des moyennes, comme lors des opérations de classement ou "d'orientation scolaire" des enfants. L'évaluation qui a cours à l'école Jonathan, et qui nous apparaît à la fois la plus cohérente avec les objectifs visés et avec le concept d'éducation permanente et la plus valide au plan scientifique, est celle qui se fait systématiquement par ceux qui vivent en interaction directe et continue avec l'enfant lui-même, comme avec le groupe d'enfants dont il fait partie.

Pour rendre cette évaluation la plus objective et scientifique possible, évaluation qui n'est nullement confondue avec la mesure au sens étroit du terme et surtout avec la quantification, un travail de longue haleine s'est poursuivi au cours des six années de la recherche. Ce travail a consisté à développer chez les éducateurs et aussi chez les parents, des aptitudes toujours plus grandes et raffinées à l'observation participante et à l'autocritique rigoureuse de ses valeurs, de ses normes et critères. Ce travail a aussi permis d'élaborer des instruments faisant ressortir les façons dont peuvent s'opérationnaliser à la fois le modèle éducatif, les objectifs poursuivis et le concept de développement intégral et harmonieux de chaque enfant. Des instruments qui permettent aussi aux évaluateurs (qu'il s'agisse des éducateurs, des parents ou des enfants) de procéder, d'une part, à l'identification de leurs critères et de leurs interventions éducatives et, d'autre part, à l'évaluation longitudinale des progrès de chaque enfant.

Nous présentons ici, comme contribution importante de la recherche qui s'est vécue et qui continue de se vivre à Jonathan, le guide d'utilisation de la grille d'évaluation élaborée par le comité des éducateurs à l'intention des éducateurs et à celle des parents.

On remarque, d'une part, que l'évaluation facilitée par le guide reproduit ci-dessous rejoint les dimensions fondamentales de l'objectif de développement intégral de l'enfant; on remarque, d'autre part, que conformément au projet de départ, les apprentissages académiques ou para-académiques n'y sont évalués que ce pour qu'ils sont réellement, soit des moyens de développement et non des objectifs en soi.

GUIDE D'OBSERVATION ET D'EVALUATION

1. ADAPTATION ACTUELLE DE L'ENFANT À JONATHAN ET À L'ORGANISATION DE LA VIE SCOLAIRE

Horaire:

a) De façon générale, est-ce que l'enfant sait ce qu'il veut faire?

b) Réalise-t-il ce qu'il a décidé de faire?

c) Change-t-il souvent d'idée?

d) Attend-il toujours que les autres décident avant de choisir ses activités?

e) Répète-t-il souvent les mêmes activités?

f) Planifie-t-il son horaire pour plus d'une activité à la fois?

g) Résiste-t-il à écrire son horaire?

Intra-inter:

a) S'adapte-t-il bien à ce type d'organisation?

b) Manifeste-t-il une préférence pour l'intra ou l'inter?

c) Durant les périodes d'inter, est-ce qu'il sort habituellement du local de classe?

d) S'il reste dans le local, fait-il des activités avec des enfants autres que ceux de son groupe d'appartenance?

e) Respecte-t-il les consignes des périodes intra et inter groupes?

f) Fait-il des activités différentes selon que c'est une période d'intra ou d'inter?

Activités structurées et non structurées:

a) Choisit-il de préférence, des activités structurées ou non-structurées?

b) Quand il n'a pas d'activité structurée par un adulte, est-il capable de s'organiser?

c) De façon générale, respecte-t-il ses engagements lorsqu'il s'inscrit à une activité structurée sur une période de plusieurs semaines?

d) Habituellement, s'inscrit-il à un atelier structuré surtout à cause du contenu, surtout à cause de l'adulte responsable, surtout à cause de la présence de ses amis, ou pour ces 3 raisons à la fois?

Réunions:

A) Comment participe-t-il aux réunions?

a) sa capacité d'écouter les autres;

b) sa capacité de dire au groupe ce qu'il pense;

c) sa capacité d'apporter des éléments de solution à un problème;

d) sa capacité d'apporter des idées nouvelles;

e) sa capacité de faire ou de recevoir une critique;

f) sa capacité de respecter les règles de fonctionnement établies par le groupe.

B) Accepte-t-il d'être animateur? Si oui, comment s'acquitte-t-il de sa tâche?

Présence d'autres adultes dans la classe:

Quand d'autres adultes viennent dans la classe,

a) est-il porté à les accaparer ou à les utiliser?

b) les ignore-t-il le plus souvent?

c) s'inscrit-il souvent aux activités offertes par ces adultes?

d) est-il plutôt sélectif dans le choix des adultes?

e) si ce sont ses parents qui viennent dans la classe, cela change-t-il son comportement?

f) est-il porté à utiliser un adulte moins informé de la vie de l'école pour passer à côté d'une consigne?

g) en l'absence de l'éducateur, quelles sont ses réactions?

<u>Réactions aux activités multiples simultanées</u>:

a) Est-ce difficile pour lui de poursuivre une activité qu'il a choisie à cause de son attirance par d'autres activités qui se passent en même temps autour de lui?

b) Se plaint-il du bruit dans la classe?

c) Semble-t-il dérangé par le va-et-vient continuel?

d) Sent-il le besoin de se retirer souvent dans la salle tranquille?

e) Est-il capable de se retirer lui-même dans la salle tranquille ou ailleurs lorsqu'il est dérangé par ce qui se passe autour de lui?

f) Inscrit-il souvent "regarder" à son horaire? Est-il actif ou passif?

2. <u>DEVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE À L'ECOLE ET À LA MAISON</u>

<u>Nature et fréquence des demandes d'aide de l'enfant</u>:

a) l'enfant qui sait écrire et demande qu'on écrive pour lui;

b) l'enfant qui ne veut pas s'habiller tout seul;

c) l'enfant qui demande du matériel qu'il peut prendre lui-même;

d) l'enfant qui a toujours peur de se tromper et qui demande que d'autres agissent à sa place, (parce que ce sera mieux fait pense-t-il);

e) l'enfant qui demande comment s'écrit un mot quand il est capable de le chercher dans le dictionnaire;

f) l'enfant qui ne fait ses demandes qu'à l'adulte responsable quand souvent d'autres enfants pourraient l'aider.

<u>Esprit critique</u>:

a) Est-il capable d'exprimer une pensée différente de celle de l'adulte sans se sentir coupable ou mal à l'aise?

b) Est-il capable de porter un jugement négatif même si ce sont des amis qui sont en cause?

c) Se laisse-t-il facilement influencer par ce que disent les autres?

d) Lui arrive-t-il de ne pas être d'accord et de le dire?

Capacité de prendre des initiatives:

a) Est-ce qu'il lui arrive de proposer des idées nouvelles (solutions à un problème, projet de sortie, etc.)?

b) Devant un obstacle ou un problème, sa première réaction est-elle de demander de l'aide ou d'essayer d'abord de s'en sortir lui-même?

c) S'il n'est pas satisfait d'une situation, est-ce qu'il essaie de la changer ou s'il la subit?

d) Habituellement, décide-t-il par lui-même ou laisse-t-il les autres décider à sa place?

e) Préfère-t-il les situations où il exécute ou celles où il peut décider?

f) Lui arrive-t-il de prendre des initiatives à la maison? (préparer un repas, monter un théâtre, transformer sa chambre, etc.)

g) Est-il encouragé à le faire?

h) Quel est son degré de dépendance aux autres dans l'organisation de ses loisirs?

i) Dit-il souvent qu'il ne sait pas quoi faire?

j) Refait-il souvent les mêmes activités? Lesquelles?

Besoin d'approbation:

a) Pour agir ou continuer d'agir, a-t-il besoin d'être toujours approuvé par quelqu'un?

b) Est-il capable de continuer une activité si quelqu'un lui manifeste son désaccord?

c) Son degré de satisfaction est-il plus important pour lui que l'opinion des autres sur ce qu'il fait?

d) Agit-il surtout en fonction de ce qu'il pense ou de ce qu'il aime ou, au contraire, pour être approuvé par les autres?

Capacité de s'opposer:

a) Est-il capable de s'opposer à quelqu'un qu'il perçoit comme plus fort que lui?

b) A-t-il de l'admiration pour quelqu'un capable de s'opposer ou, au contraire, rejette-t-il cette personne?

c) Fuit-il les personnes auxquelles il n'est pas capable de s'opposer ou, au contraire, les recherche-t-il?

d) A-t-il besoin de beaucoup de support et d'aide pour être capable de s'opposer?

3. SOCIALISATION

Tolérance aux différences individuelles:

a) Est-il capable de faire des efforts pour tolérer les enfants avec qui il ne s'entend pas?

b) Qualifie-t-il de "niaiseux" les enfants qui ont un comportement différent du sien?

c) Respecte-t-il le droit qu'a tout enfant, quel qu'il soit, de s'exprimer et d'agir?

d) Rejette-t-il certains enfants?

Capacité de prendre des responsabilités:

a) Accepte-t-il de prendre des responsabilités?

b) Comment s'acquitte-t-il des responsabilités qu'il prend? (anxiété ressentie)

c) Prend-il aussi bien des responsabilités qui l'impliquent au niveau d'un groupe que des responsabilités personnelles?

d) Sait-il évaluer les responsabilités qu'il est capable de prendre?

Capacité de participer à la vie d'un groupe:

a) Est-il capable de respecter les décisions prises en groupe ou cherche-t-il surtout à imposer son point de vue?

b) Est-ce qu'il participe aux discussions et décisions concernant la vie du groupe?

c) Se sent-il concerné et intéressé par les sujets ou problèmes apportés par un membre du groupe même s'il n'est pas lui-même directement impliqué?

d) Dans la solution d'un problème ou la prise d'une décision, recherche-t-il d'abord les intérêts du groupe avant ses intérêts personnels?

e) Vous paraît-il un enfant très compétitif et comment réagit-il aux situations de compétition?

f) Est-ce qu'il a des responsabilités précises à la maison?

g) Si oui, comment s'en acquitte-t-il?

h) Est-il parfois invité à participer à la discussion et à la décision d'une question concernant la famille?

i) Y a-t-il des domaines où il peut prendre seul des décisions? Lesquels?

j) Participe-t-il aux tâches ou activités familiales?

4. APPRENTISSAGE DE DIVERS TYPES:

Les intérêts, aptitudes et progrès de l'enfant:

Activités de plein-air, anglais, arts plastiques, batik, céramique, couture, cuisine, danse, écriture, expression corporelle, géographie, histoire, jeux de groupe, linogravure, macramé, mathématiques, menuiserie, musique, natation, orthographe, pyrogravure, sciences, sport, théâtre, tissage.

Méthode de travail:

a) L'enfant est-il organisé dans sa façon de travailler?

b) Aime-t-il l'ordre?

c) A-t-il besoin avant de se mettre au travail, de savoir clairement où il va et comment il procédera pour réaliser ce qu'il veut faire?

d) Procède-t-il par étapes logiques ou de façon désordonnée?

e) Semble-t-il à l'aise dans sa méthode de travail?

f) Manque-t-il de stimulation?

Capacité de persévérer:

a) Termine-t-il ordinairement ce qu'il commence?

b) A-t-il besoin de beaucoup de support pour terminer ce qu'il commence?

c) Quelles sont les raisons qui, habituellement, lui font abandonner un travail avant qu'il soit terminé?

Façon de s'auto-évaluer:

a) Est-il porté à se sur-évaluer ou, au contraire, à se sous-évaluer?

b) Quels sont ses critères de référence pour s'auto-évaluer: son degré de satisfaction ou l'opinion des autres?

c) Ordinairement, exige-t-il beaucoup ou peu de lui-même?

d) Connaît-il bien ses capacités et ses limites?

e) Accepte-t-il facilement de s'auto-évaluer?

5. DIVERS ASPECTS DE LA VIE DE L'ENFANT CHEZ LUI:

Activités:

a) Quelles sont ses principales activités? (après l'école, le soir, durant la fin de semaine, le mercredi p.m., etc.)

b) Remarquez-vous une continuité entre les activités entreprises à l'école et poursuivies à la maison et inversement?

Amis:

a) A-t-il des amis, de l'école ou d'ailleurs, qu'il invite parfois à la maison?

b) Est-il parfois invité chez des amis de l'école ou d'ailleurs?

Fratrie:

a) S'entend-il bien avec ses frères et soeurs?

b) Comment accepte-t-il les amis de ses frères et soeurs?

c) Comment ses frères et soeurs acceptent-ils ses amis?

Le document qui vient d'être présenté illustre assez bien les efforts qui, durant les six années de la recherche, ont été faits, maintenus et multipliés pour en arriver à une évaluation valide et cohérente. En effet, en même temps qu'il fallait se donner un système d'évaluation qui soit cohérent avec le projet et qui indique bien dans quel sens était rejoint l'objectif de développement intégral de l'enfant, il fallait une évaluation qui soit utile réellement et quotidiennement aux éducateurs et aux parents qui, à chaque jour, intervenaient auprès de l'enfant, maintenaient avec lui une relation éducative et affective et tentaient de leur mieux d'identifier les besoins actuels et immédiats de l'enfant et d'y répondre efficacement.

Une telle évaluation se prête difficilement à la quantification, aux calculs statistiques et aux comparaisons entre enfants et, surtout, entre écoles et projets éducatifs. C'est pourquoi des chercheurs qui poursuivaient surtout un objectif d'étude comparative ont eu recours à des instruments d'évaluation permettant de recueillir des données se prêtant à des calculs statistiques relativement complexes. Toutefois, nous maintenons que si ces calculs sont scientifiquement très valables, ils portent trop souvent sur des données qui, elles, sont scientifiquement moins valables. C'est un peu ce que nous rappellerons plus loin au sujet des évaluations que nous avons faites des apprentissages académiques à l'aide d'épreuves standardisées et normalisées. Mais revenons quelque peu aux évaluations du développement intégral des enfants.

Au cours des années, nous avons adopté divers critères qui nous permettent de mieux observer et évaluer non seulement ce qu'est chaque enfant particulier au regard des divers éléments du guide d'observation mais aussi et surtout la façon dont il progresse sur ces plans, car c'est bien le développement lui-même de l'enfant que nous cherchons à évaluer, conformément à l'objectif de Jonathan. Parmi les critères utilisés retenons surtout les suivants: 1. être bien dans sa peau, avoir une image positive de soi 2. être capable de s'organiser et de planifier son horaire et ses activités 3. s'adonner à des activités diversifiées et dans différents contextes sociaux (seul, avec des enfants ou des adultes différents) 4. établir des relations inter-personnelles simples et authentiques avec les enfants, les éducateurs, les parents et autres adultes 5. s'adapter aisément à des situations nouvelles ou imprévues.

L'application de ces divers critères lors de l'évaluation du développement intégral des enfants a permis d'identifier un certain nombre d'enfants présentant des caractéristiques communes les différenciant de la majorité des autres enfants de l'école; nous avons qualifié ces enfants d'atypiques. Parmi ceux-ci, on rencontre 1. ceux qui présentent d'importantes difficultés d'adaptation au cadre de vie particulier de l'école; ce sont généralement des enfants qui ont fréquenté durant quelques années l'école régulière ou dont l'un des parents a des attitudes éducatives assez rigides. 2. ceux qui ont besoin d'une aide continue dans l'ensemble des situations et conditions de la vie à l'école; il s'agit soit d'enfants extrêmement dépendants ou isolés, soit d'enfants nécessitant une surveillance presque constante, autant pour eux que pour leur entourage 3. ceux qui

présentent un besoin très particulier, généralement lié à un handicap d'ordre moteur, sensoriel (incluant l'aspect langage), intellectuel, pédagogique, ou socio-affectif 1. ceux qui, tout en ne présentant pas de problèmes bien identifiés et évidents, semblent ne tirer aucun profit de l'école, ni s'y développer de façon harmonieuse. Parmi ces derniers enfants qui ne tirent aucun profit véritable de l'école Jonathan, on a parfois observé que le problème ne se situait pas du côté de l'enfant mais bien du côté des parents dont l'attitude était carrément négative ou fortement ambiguë à l'égard de l'école et de son modèle éducatif ou de sa dimension communautaire. Dans de tels cas, en effet, il devient évident que l'enfant vit des tiraillements intérieurs qui bloquent très sérieusement son évolution. Mais on comprend aussi que cela pose un problème sérieux autant pour l'éducateur qui est responsable de l'enfant que pour l'école qui n'a aucun mécanisme de sélection (ou de renvoi) de parents ne partageant pas réellement la philosophie, les valeurs et les objectifs de l'école. C'est au même constat d'échec, c'est-à-dire de non-développement de l'enfant, que l'on arrive lorsque l'école (souvent sans le savoir) a accepté de jouer une sorte de "rôle supplétif" pour des parents qui refusaient a priori l'école traditionnelle (sans pour autant croire à Jonathan) ou qui refusaient la recommandation qui leur était faite de présenter leur enfant à une institution spécialisée de traitement.

Durant les six années de la recherche, la proportion de ces enfants atypiques s'est maintenue autour de 25%. Toutefois, au cours des dernières années, cette proportion a légèrement augmenté, surtout du côté des enfants déjà identifiés par l'école régulière comme mésadaptés

socio-affectifs, ou des enfants déjà référés à des milieux spécialisés de traitement ou de rééducation. Sans postuler que c'est cette évaluation faite par l'école régulière qui a "motivé" les parents à inscrire leur enfant à l'école Jonathan, il faut quand même se demander si la communauté Jonathan ne devrait pas se donner une politique précise et officielle au regard des enfants présentant des besoins spéciaux et faire entériner cette politique par la Commission scolaire. Une telle politique pourrait établir que, lors de l'admission, la proportion de "cas spéciaux" ne devrait pas dépasser un certain pourcentage ou que la Commission scolaire tiendrait compte de ces cas dans l'établissement du ratio éducateur-enfants.

B) Données spécifiques et complémentaires

Afin d'enrichir et parfois de mettre en relief les données d'évaluation recueillies par l'observation continue et systématique, données qui, encore une fois, nous paraissent les plus valides et les plus utiles, diverses techniques ou divers instruments ont été utilisés pour approfondir telle ou telle dimension spécifique, notamment la socialisation, le développement de l'autonomie et l'emploi du temps par les enfants.

Pour compléter l'évaluation de la socialisation des enfants, on a aussi recours durant les six années de la recherche à la technique du sociogramme. Outre ce qu'il apporte sur le plan de la dynamique du groupe, de la popularité et du leadership de certains enfants, le sociogramme permet aussi de déceler de façon plus précise les enfants qui, à tel moment

donné, sont ignorés ou rejetés de leurs copains. Quoiqu'il ne faille attribuer qu'une importance relative aux données sociométriques recueillies, les enfants étant limités à deux choix et deux rejets et l'analyse statistique n'ayant porté que sur le seul premier choix ou rejet, les éducateurs ou les parents ont pu, dans certains cas, aider les enfants soit à modifier leur comportement, soit à améliorer leur sensibilité sociale et leur capacité de bien percevoir leur propre impact social dans le groupe. Des analyses plus spécifiques seront faites dans un autre document sur ces diverses données individuelles et collectives. Pour le moment, on peut retenir deux caractéristiques assez nettes et qui sont assez nouvelles par rapport à la littérature scientifique actuelle,puisqu'elles proviennent de groupes multi-âge et mixtes. D'une part, on observe en effet que lorsqu'il y a <u>réciprocité</u> dans la relation établie par les enfants, soit dans 17% des cas, il s'agit majoritairement de choix (75%). D'autre part, en ce qui concerne les relations inter-sexes qui totalisent 46% de l'ensemble des relations établies, il s'agit de <u>rejets</u> dans une large majorité des cas (88%). Ces données illustrent assez bien la dynamique particulière des groupes multi-âge. Toutefois, pour que de telles données puissent être utilisées par l'éducateur dans son intervention éducative auprès d'un enfant en particulier ou auprès du groupe d'enfants, il est indispensable de disposer de données qualitatives qui donnent leur sens véritable aux données sociométriques; ces données qualitatives peuvent provenir d'observations plus générales et continues sur le comportement des enfants et leurs relations inter-personnelles, ou encore de questions directes sur les raisons des choix ou des rejets qu'ils ont exprimés. Ainsi, ce n'est pas la même signification que revêtent un choix ou un rejet justifiés

pour l'une des raisons suivantes: il est bon dans les sports, il fait mal aux animaux, elle a toujours de bonnes idées pour jouer, elle ne s'occupe pas des plus jeunes, etc.

Au regard du développement de l'autonomie, de même que du lieu de contrôle interne ou externe, ou encore du concept de soi, des études expérimentales ont été réalisées ou entreprises dans le cadre du projet de recherche élaboré à Jonathan. Les rapports déposés antérieurement ont fait état de certains de ces travaux. Une autre recherche se poursuit présentement sur l'acquisition progressive par les enfants de l'autonomie et de certaines autres qualités personnelles. Cette recherche, comme d'autres entreprises antérieurement, vise à la fois à analyser de façon longitudinale les données d'observation et à raffiner des instruments appropriés à nos besoins spécifiques d'évaluation. C'est dans un document à part que sera diffusée la contribution de cette recherche.

Il faut peut-être rappeler ici au lecteur moins informé que ce fut l'un des objectifs de base du projet Jonathan de faire de la recherche un processus continu à l'école, même si l'école était appelée à perdre après six années d'existence son statut officiel d'école-recherche, et de faire aussi, autre défi innovateur et majeur, que la recherche devienne une responsabilité collective assumée par l'ensemble de la communauté Jonathan, celle-ci continuant évidemment, dans ce domaine comme dans d'autres, d'utiliser les ressources communautaires disponibles, notamment les ressources universitaires.

Quant aux données expérimentales qui ont été présentées

antérieurement sur l'emploi du temps, la plupart de celles-ci ont été corroborées au cours des années ultérieures et ne nous ont pas paru justifier de nouvelles études de validation (cross-validation study). Par rapport aux quatre grandes catégories d'activités, à savoir les activités académiques au sens large, les activités artistiques, les activités physiques et sociales, on observe toujours les mêmes tendances: les enfants plus jeunes, soit jusqu'à l'âge de 9 ans, accordent plus de temps par semaine aux activités artistiques et sociales, tandis que les enfants plus âgés se consacrent davantage aux activités sociales et académiques. Toutefois, pour interpréter de façon objective et nuancée ces diverses données, il faut tenir compte de l'organisation scolaire générale de l'école, laquelle organisation a connu diverses variations au cours des années, notamment en ce qui concerne les périodes inter et intra-groupes, les ateliers ouverts ou fermés, comportant ou non des engagements ou contrats par lesquels l'enfant s'inscrit à un atelier de son choix pour toute la durée de celui-ci.

Concernant plus spécialement la contribution provinciale de l'école-recherche Jonathan sur cet aspect fondamental des activités spontanées et de l'emploi du temps des enfants de niveau primaire, deux points majeurs ressortent que nous tenons à indiquer une fois de plus. Tout d'abord, il faut absolument que les éducateurs, les administrateurs scolaires en viennent à établir une distinction très concrète et très nette entre les <u>activités</u> auxquelles s'adonnent les enfants et les <u>apprentissages</u> qu'ils effectuent. Notre expérience antérieure de l'école régulière et les "déformations" que cette expérience a suscitées à cet égard

nous empêchent très souvent de faire cette distinction et d'en comprendre le sens. Ainsi, certains accepteront volontiers, par exemple, que les enfants se trouvent à faire du français lorsqu'ils font des activités de géographie ou de cuisine mais, pour eux, pour apprendre le français, il faut faire du français! Le français, croient-ils, ne s'apprend pas de façon "anarchique"; il faut suivre un programme régulier et rigoureux. Nous acceptons volontiers que la plupart des gens pensent de cette façon et que la plupart des écoles procèdent aussi de cette façon. Toutefois, quant à nous, nous avons une conception différente de l'apprentissage et face à l'échec très sérieux de l'enseignement de la langue maternelle, au Québec comme ailleurs dans le monde, nous voulons expérimenter une nouvelle approche pédagogique. Ainsi, nous préférons respecter la logique du processus d'apprentissage plutôt que la logique interne du contenu; nous préférons une approche centrée sur l'apprentissage (davantage informelle et motivationnelle) à une approche centrée sur l'enseignement; au morcellement des disciplines et des connaissances, nous préférons une approche systémique, plus près de la réalité multidimensionnelle des savoirs et des apprenants eux-mêmes. Toujours au plan de la recherche, le projet Jonathan avait indiqué, dès sa mise sur pied qu'il pourrait proposer au ministère de l'Education des programmes de formation davantage susceptibles de favoriser le développement intégral de l'enfant. Après les six années d'expérimentation et de recherche-action, il est évident qu'un programme qui serait prioritairement centré sur les besoins intrinsèques de l'enfant, qui voudrait assurer son développement harmonieux et optimal et qui voudrait, enfin, garantir des apprentissages significatifs et intégrés, et cela dans une perspective d'éducation permanente, devrait être constitué d'une gamme diversifiée

d'activités "polyvalentes" et non pas de contenus pré-établis et rigidement structurés.

C) Apprentissages académiques

L'école-recherche Jonathan, avons-nous vu plus haut, poursuit comme objectif le développement intégral et harmonieux de chaque enfant, pour atteindre cet objectif, l'école recourt surtout à une organisation scolaire permettant à l'enfant de choisir ou d'entreprendre de lui-même diverses activités favorisant à la fois l'intégration des disciplines et l'intégration des apprentissages; enfin, pour évaluer l'atteinte de ses objectifs, l'école utilise un système d'évaluation qualitative, fondé avant tout sur l'observation continue et systématique.

Toutefois, certains chercheurs et administrateurs tiennent à savoir comment les enfants peuvent, à travers leurs diverses activités informelles, faire les apprentissages formels prévus dans les programmes d'études. C'est pourquoi, dès la première année de la recherche, nous avons administré aux élèves de l'école Jonathan les tests de rendement en français et en mathématiques, de même que les tests de fonctionnement intellectuel empruntés à la C.E.C.M. Pour nos propres fins de recherche, nous avons fait un usage particulier de ces tests; ainsi, à chaque année, les enfants de 7 ans et plus passaient les tests de rendement de trois niveaux différents; par exemple, les enfants de 9 ans passaient les tests de 3e, de 4e et de 5e année. Ce qui nous intéressait, en effet, ce n'était pas d'abord la performance de l'enfant à tel test, passé à tel moment donné

mais l'acquisition et l'intégration des apprentissages dits formels au cours des années. Les données recueillies durant les six années de la recherche sont très nombreuses et complexes, aussi préparons-nous avec la collaboration de Denis Roberge, qui travaille depuis trois ans sur ces données, un article qui traitera spécifiquement des résultats obtenus et de la valeur et des limites du modèle pédagogique mis de l'avant à l'école.

Toutefois, les principaux renseignements obtenus et confirmés au cours des années peuvent être brièvement exposés et rappelés dans ce rapport-synthèse.

Le tableau 5 donne une très bonne vue d'ensemble des performances des enfants aux divers tests standardisés évaluant soit le fonctionnement intellectuel, soit le rendement en français ou en mathématiques.

Au plan intellectuel, il ressort tout d'abord que l'ensemble de la population scolaire de Jonathan obtient un stanine moyen (5,527), ce qui laisse voir que l'intelligence des enfants, telle que mesurée par les tests utilisés, se situe dans la moyenne générale. C'est dire qu'il y a, dans cette école comme ailleurs, des enfants très doués et d'autres qui le sont moins. L'école Jonathan ne peut donc pas être qualifiée d'école spéciale pour enfants handicapés ou enfants surdoués. Cette hétérogénéité des enfants sur le plan intellectuel comme sur les autres plans, et l'absence de compétition dans les performances de type purement intellectuel ou académique, nous paraissent un facteur très efficace de socialisation et de développement

intégral de chaque enfant, les différences individuelles de chacun étant respectées, actualisées et développées.

C'est au niveau de la première année seulement que le stanine moyen (6,478) se situe au-dessus de la moyenne générale, peut-être est-ce dû au genre de maternelle particulière que les enfants vivent à Jonathan et aux contacts continuels avec des enfants plus âgés. Mais les résultats se stabilisent par la suite et, même si les tests de fonctionnement intellectuel font de plus en plus appel à des connaissances académiques générales, les résultats continuent de traduire des ressources intellectuelles et des aptitudes à l'apprentissage qui sont tout à fait moyennes et normales.

Au plan des apprentissages en français et en mathématiques, il faut d'abord centrer son attention sur la colonne du centre, indiquant les résultats des élèves aux tests de rendement correspondant au degré scolaire habituel de leur âge. Les deux autres colonnes qui entourent la colonne du milieu indiquent, celle de gauche les résultats au test de l'année précédente mais passé l'année courante, et celle de droite les résultats au test de l'année ultérieure. En d'autres termes, si on considère les enfants de 10 ans, on peut lire sur une même ligne, leur stanine moyen au test de fonctionnement intellectuel (5,500), leurs résultats aux tests de français, soit au test de 4e année (6,678), au test de 5e, celui de leur niveau d'âge (5,613) et au test de 6e année (4,642), leurs résultats aux tests de mathématiques, soit au test de 4e année (5,571) au test de 5e année (4,488) et au test de 6e année (3,142).

Tableau 5

STANINES MOYENS DES ELEVES

EN FRANÇAIS, EN MATHEMATIQUES ET AU FONCTIONNEMENT INTELLECTUEL

SELON L'ÂGE ET LE NIVEAU ACADEMIQUE,

POUR LES SIX ANNEES DE LA RECHERCHE À L'ECOLE JONATHAN

GROUPE D'ÂGE	FONCTIONNEMENT INTELLECTUEL	FRANÇAIS			MATHEMATIQUES		
	Niveau du test	Niveau du test			Niveau du test		
		Anté.	Actuel	Post.	Anté.	Actuel	Post.
6 ans	1ère 6,478 N = 23		1ère 4,578 N = 19			1ère 4,631 N = 19	
7 ans	2ème 5,347 N = 23	1ère 5,260 N = 23	2ème 3,818 N = 22	3ème 3,052 N = 19	1ère 5,521 N = 23	2ème 3,913 N = 23	3ème 2,235 N = 17
8 ans	3ème 5,510 N = 49	2ème 5,878 N = 33	3ème 4,551 N = 49	4ème 3,878 N = 33	2ème 5,875 N = 32	3ème 3,489 N = 49	4ème 2,968 N = 32
9 ans	4ème 6,000 N = 46	3ème 6,269 N = 26	4ème 5,478 N = 46	5ème 4,076 N = 26	3ème 5,923 N = 26	4ème 4,413 N = 46	5ème 3,480 N = 25
10 ans	5ème 5,500 N = 43	4ème 6,678 N = 28	5ème 5,613 N = 44	6ème 4,642 N = 28	4ème 5,571 N = 28	5ème 4,488 N = 43	6ème 3,142 N = 28
11 ans	6ème 5,145 N = 48	5ème 6,555 N = 29	6ème 5,270 N = 48	Sec.I 4,965 N = 29	5ème 5,448 N = 29	6ème 4,104 N = 48	Sec.I 3,896 N = 29
Tous les groupes d'âge	5,527 N =233	6,151 N =139	5,022 N =227	4,192 N =135	5,673 N =138	4,131 N =228	3,213 N =131

Pour l'ensemble de la clientèle de Jonathan, les résultats obtenus aux tests de français font voir qu'à chacune des années, il y a des progrès importants. Non seulement les résultats se maintiennent-ils très satisfaisants pour l'année en cours mais les progrès se poursuivent même à l'égard des tests de l'année antérieure. Quand les enfants passent à nouveau le test de l'année précédente, disons le test de 3e année pour les enfants de 9 ans, les progrès sont évidents: ils obtiennent une moyenne de 6,269 à ce test alors que l'année précédente, à ce même test, ils avaient obtenu une moyenne de 4,551. Ce qui est également fort intéressant à observer, c'est la façon dont les résultats moyens s'élèvent régulièrement lorsque les enfants passent le test du degré scolaire supérieur au leur: ainsi, par exemple, les élèves de 7 ans, qui seraient normalement en 2e année, obtiennent un stanine moyen de 3,052 au test de 3e année, mais progressivement ces résultats augmentent si bien que de l'âge de 9 à 11 ans, les enfants obtiennent déjà des stanines moyens au test de l'année suivante. De ces données, il nous paraît important de dégager deux observations importantes: 1. les apprentissages formels se font à travers cette approche informelle 2. les acquisitions se font de façon beaucoup plus continue et intégrée et persistent davantage que si les contenus étaient découpés en niveaux précis et cloisonnés d'enseignement. Encore une fois, il y a là des informations tout à fait originales et pertinentes que fournit le projet Jonathan sur la logique du processus d'apprentissage chez l'enfant et sur la notion de progrès continu; il ne nous semble pas, cependant, que le milieu "traditionnel" ait tiré quelque profit de cette recherche, puisque l'approche pédagogique utilisée remet peut-être trop en question l'approche habituellement utilisée par les enseignants dans les

écoles régulières. Et pourtant, les critiques très sévères que l'on fait sur la maîtrise de la langue maternelle orale et écrite chez les enfants et adolescents du Québec devraient nous amener à rechercher de nouvelles approches et à nous intéresser davantage aux expériences en cours.

Aux tests de mathématiques, même si les enfants obtiennent des résultats qui se situent dans la moyenne à compter de l'âge de 9 ans et même si les progrès suivent à peu près la même courbe que celle qu'on a observée en français, les résultats demeurent dans l'ensemble plus faibles que ceux qui sont obtenus en français. On peut en dégager qu'une aide ponctuelle est davantage importante, surtout chez les plus jeunes élèves et que, d'autre part, les tests utilisés font souvent appel à des symboles et à des "technicalités" qui ne peuvent être acquises de façon purement spontanée. C'est donc beaucoup plus la connaissance du code lui-même qui semble faire défaut que la capacité de maîtriser des concepts mathématiques et d'accéder à la logique mathématique comme telle; c'est d'ailleurs ce que confirment les données de relance recueillies auprès de ceux qui sont passés au secondaire.

Denis Roberge, qui a déjà fait sa recherche de maîtrise en psychologie sur les apprentissages académiques à Jonathan (mémoire déposé à l'Université de Montréal en 1978), a poursuivi ses travaux de recherche sur ces apprentissages académiques et l'ensemble des résultats qu'il a obtenus seront bientôt publiés dans une revue scientifique. Pour le moment, indiquons brièvement les données de deux évaluations comparatives. La

première porte sur les relations entre le fonctionnement intellectuel et les apprentissages académiques; la seconde porte sur la comparaison entre les élèves qui ont été inscrits à Jonathan sans être passés par d'autres écoles et ceux qui ont fait de une à quatre années de scolarité dans une école régulière.

Dans le premier cas, on observe des variations assez surprenantes au niveau des résultats aux tests de scolaptitudes ou de fonctionnement intellectuel alors que les résultats aux tests de rendement sont beaucoup plus stables et les progrès beaucoup plus continus. S'il y a, au départ, un écart significatif entre les deux catégories de résultats, cet écart disparaît totalement en français lorsque les enfants atteignent l'âge de 9 ans et en mathématiques lorsque les élèves atteignent l'âge de 10 ans. Les divers contrôles statistiques effectués confirment une fois de plus, après dix années de recherche et de tests de contrôle, un fait que Roberge relevait déjà en 1978: "On peut dire que les enfants de l'école Jonathan sont en mesure d'apprendre sans enseignement formel ce que la moyenne des enfants de même âge à la C.E.C.M. apprennent en français et en mathématiques avec enseignement formel" (p. 55)*

Quant à la seconde comparaison, elle permet de voir comment se comportent aux divers tests utilisés, tests de fonctionnement intellectuel et de rendement académique, les enfants qui sont inscrits à Jonathan

---

* Roberge, Denis (1978). Apprentissage académique dans une école primaire non centrée sur l'enseignement. Mémoire de maîtrise inédit. Université de Montréal.

depuis l'âge de 5 ou de 6 ans et ceux qui arrivent à l'école après avoir déjà fréquenté l'école régulière durant un an, deux, trois ou quatre ans. Globalement, on observe tout d'abord qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes de sujets, à savoir les "scolarisés" et les "non scolarisés". Toutefois, on peut indiquer qu'on ne retrouve pas chez les enfants qui ont déjà fait deux ans de scolarité dans une école régulière l'écart significatif qu'on a relevé plus haut entre le fonctionnement intellectuel et le rendement académique chez les enfants de 7 et 8 ans. Or, comme cet écart disparaît de lui-même à 9 ou 10 ans, tout ce que semble apporter l'école régulière sur ce plan, c'est de ne pas laisser apparaître au cours des premiers degrés scolaires un écart qui disparaît de lui-même par la suite, puisque au niveau des résultats aux tests de fonctionnement intellectuel et aux tests de rendement en français et en mathématiques, on n'observe pas de différence significative entre les enfants qui n'ont fréquenté que l'école Jonathan et ceux qui ont fait deux ou trois ans dans des écoles régulières.

Ceci étant dit sur les fameux apprentissages académiques, et les preuves étant faites que les enfants y apprennent autant qu'ailleurs les éléments de base dont ils ont besoin pour progresser dans leur développement intellectuel et leurs études, il faut toutefois déplorer très vivement qu'à l'école Jonathan, comme dans les autres écoles alternatives, le modèle éducatif innovateur mis de l'avant n'est pas réellement compris des parents, comme il ne semble pas l'être non plus de la majorité des enseignants et des administrateurs scolaires. En effet, l'objectif de base d'intégration des disciplines, d'intégration des apprentissages, d'une approche systémique et écologique et d'une "déscolarisation" des apprentissages, demeure encore mal compris et mal accepté et il demeure, selon

nous, la source majeure des tensions internes qu'on observe à Jonathan et dans les autres écoles alternatives. Même là où on démontre avec clarté les apprentissages réels, significatifs et intégrés, réalisés par les enfants, il s'en trouve toujours pour croire que les enfants apprendraient peut-être davantage si on leur imposait des enseignements systématiques et hiérarchisés. Du moins, disent les plus ouverts, ils se sentiraient personnellement plus rassurés!!!, même s'ils trouvent important que l'école réponde d'abord aux besoins de l'enfant. Cette continuelle remise en question plus ou moins explicite du modèle éducatif chez un très grand nombre de parents constitue vraisemblablement l'aspect le plus lourd du nouveau rôle que doivent assumer les éducateurs dans ces écoles qui se veulent de vrais milieux de vie pour l'enfant et qui adoptent comme premier objectif le développement intégral de l'enfant.

Au regard d'une plus ferme adhésion au modèle éducatif, les données que l'on recueille auprès des anciens de Jonathan passés à l'école secondaire ont assez peu d'impact auprès des parents: si elles rassurent sur les enfants des autres, elles ne prouvent pas qu'il en sera ainsi de son propre enfant. Considérons maintenant quelque peu les principales données recueillies lors des opérations de relance, menées depuis six ans par l'école Jonathan.

D) Adaptation au secondaire

À la lecture de ce qui précède, on aura compris que l'école Jonathan n'a jamais eu comme objectif de préparer les enfants au secondaire; en effet, on a vu plus haut que l'école, adoptant un modèle éducatif inspiré

du concept de l'éducation permanente, avait choisi de se concentrer exclusivement sur les besoins actuels et immédiats de l'enfant. Toutefois, il est évident que l'école secondaire existe et que les enfants doivent s'y rendre pour poursuivre leur scolarité. Et même si l'école secondaire est très souvent et largement critiquée de l'intérieur et de l'extérieur comme étant un milieu artificiel, très impersonnel où enseignants et adolescents réussissent peu à établir entre eux des relations authentiques, il demeure intéressant de chercher à savoir comment les anciens de l'école Jonathan s'adaptent à l'école secondaire et comment ils y réussissent. C'est pourquoi, au cours de la sixième année de la recherche et cette année encore, nous avons poursuivi notre travail de relance auprès des anciens, à l'aide d'entrevues et de questionnaires.

Au total, sur les 55 enfants passés directement de l'école Jonathan à l'école secondaire, nous avons rejoint 40 enfants. Le questionnaire de relance comporte deux grandes parties. La première partie porte sur l'adaptation comme telle des enfants à l'école secondaire, que ce soit au plan de la pédagogie (méthode d'enseignement et résultats) ou au plan social et humain (motivation, adaptation à la compétition, à la discipline, relations avec les professeurs et les pairs). La seconde partie du questionnaire rejoint plus directement le comportement de l'élève au secondaire (au plan de l'autonomie, de la socialisation et de la créativité), les relations entre les parents et l'école secondaire (au plan de la participation et de la communication); enfin, l'évaluation globale que les enfants et les parents font de Jonathan, une fois effectuée la transition au secondaire.

Pour fins de clarté, c'est dans des tableaux séparés que

Tableau 6

REPONSES DES ANCIENS DE JONATHAN
AU QUESTIONNAIRE DE RELANCE (PREMIERE PARTIE)
SELON LES ANNEES PASSEES À JONATHAN

	Total des anciens (N=40)	Après 1 an (N=3)	Après 2 ans (N=12)	Après 3 ans (N=8)	Après 4 ans (N=6)	Après 5 ans (N=9)	(1) Après 6 ans (N=2)
- Plan pédagogique							
. Méthode d'enseignement	2.41	3.00	2.75	2.50	1.85	2.60	2.80
. Résultats académiques	2.60	3.00	2.83	2.75	2.10	2.40	2.50
- Plan social et humain							
. Motivation	3.04	4.00	3.41	2.67	3.60	2.45	2.00
. Adaptation à la compétition	2.73	3.00	2.83	3.10	3.05	2.20	2.50
. Adaptation à la discipline	2.96	4.33	2.91	3.05	2.80	2.55	3.00
. Relations avec les professeurs	2.97	3.00	3.25	2.48	2.95	2.70	3.45
. Relations avec les élèves	2.06	2.00	2.08	1.90	2.00	2.30	1.80
- Evaluation globale de leur adaptation au secondaire	2.91	3.00	3.33	3.18	2.70	2.50	2.00

Cote d'évaluation:
1 - très positif
2 - plutôt positif
3 - moyen
4 - plutôt négatif
5 - très négatif

(1) Il est intéressant de noter que trois enfants qui n'apparaissent pas dans ce tableau terminent présentement une septième année à l'école Jonathan, après y avoir été inscrits en maternelle en 1974-75.

nous présentons les données recueillies sur l'une et l'autre partie du secondaire. Il importe aussi de préciser que pour mieux saisir l'effet de la fréquentation de l'école Jonathan sur l'adaptation au secondaire, nous tenons compte du nombre d'années que les enfants ont passées à Jonathan. Ainsi, si les enfants sont passés au secondaire en 1979-80, on classifie différemment ceux qui ont fréquenté Jonathan durant trois ans, quatre ans ou cinq ans.

Sur chacun des items du questionnaire nous recueillons les propos des anciens ou ceux de leurs parents et, pour fins de présentation et de calcul, nous attribuons aux réponses qui sont données une cote qui va de 1 à 5, 1 étant très positif et 5 très négatif. Les cotes sont établies à partir de l'évaluation faite par deux "juges". Pour redonner un peu plus de "saveur" aux tableaux présentés, nous citerons quelques uns des propos tenus par les anciens et leurs parents.

Dans ce tableau, on observe tout d'abord que les anciens de Jonathan s'adaptent bien à l'école secondaire et que les difficultés relativement normales qu'ils y rencontrent semblent tout à fait comparables à celles que connaissent les élèves qui proviennent des autres écoles primaires. Il aurait été certes très intéressant d'administrer le même questionnaire à un groupe d'élèves provenant d'écoles régulières mais le temps ne nous a pas permis de le faire; si l'une des écoles secondaires était intéressée à faire une telle étude, elle pourrait d'avance compter sur notre collaboration.

Donc, après 6 ans de relance effectuée auprès des anciens, on peut affirmer selon les témoignages recueillis auprès des anciens et de leurs parents, témoignages qui sont corroborés par beaucoup d'éducateurs oeuvrant au secondaire, que les anciens de Jonathan s'adaptent relativement bien à l'école secondaire, ce qui ne veut pas dire qu'ils aiment nécessairement l'école secondaire, ressemblant en cela aussi à leurs confrères des autres écoles primaires. Sur ce point de l'évaluation globale de leur adaptation au secondaire, dernière question de cette partie du questionnaire, on peut observer que l'évaluation devient régulièrement un peu plus positive, passant de 3.00 à 2.00, selon le nombre d'années passées à Jonathan. Il faut surtout y voir là, selon nous, que les enfants sont de mieux en mieux informés de ce qui les attend au secondaire et que le fait pour eux de rencontrer des anciens qui sont passés au secondaire et, souvent, de recevoir leur aide une fois rendus sur place, les aide grandement dans leur phase d'adaptation. Il faut aussi ajouter que certaines écoles, notamment l'école Paul-Gérin-Lajoie à Outremont, ont montré un intérêt réel pour le travail qui se fait à Jonathan et pour faciliter l'établissement de relations inter-personnelles positives

avec les nouveaux élèves qui arrivent au secondaire; les anciens de Jonathan ont donc tiré un profit très réel d'une telle attitude des éducateurs et du personnel de cadre.

Quant à l'évaluation qui est faite sur le plan strictement pédagogique, tout autant en ce qui touche l'approche pédagogique que les rendements académiques eux-mêmes, elle se maintient "plutôt positive", c'est-à-dire un peu au-dessus de la moyenne. En effet, à part une élève qui a connu des difficultés considérables de rendement au secondaire après avoir passé deux ans à Jonathan, l'école Jonathan ne pouvant donc être seule en cause, l'ensemble des anciens et de leurs parents constatent que les résultats académiques sont très satisfaisants. Au plan de la motivation aux études, on observe la même évolution selon le nombre des années passées à Jonathan; la plupart des anciens trouvent leur motivation comparable à celle des autres élèves, quoique certains font observer que ceux qui arrivent des autres écoles ont tendance à se désintéresser beaucoup plus vite des devoirs et des travaux "parce que ça fait déjà six ans qu'ils en font", alors que pour eux, de Jonathan, c'est plus nouveau. Quant à la discipline, aux règlements et punitions, les élèves de Jonathan y réagissent comme tous les autres. Pour ce qui est de la compétition qui existe au secondaire et qui existait beaucoup moins à Jonathan, où il n'y avait ni notes, ni rangs, les enfants la supportent bien. Quelques anciens ont d'ailleurs précisé que ce n'était pas tellement entre les élèves qu'il y avait de la compétition mais surtout entre les groupes et les classes "comme si c'étaient les professeurs qui compétitionnaient". Au niveau des relations qui existent entre les pairs, les anciens de Jonathan se retrouvent parfois un peu plus seuls au début, parce qu'ils ne connaissent que peu d'élèves au départ mais ils disent ne pas tarder à s'y faire de bons

amis. L'évaluation de leurs relations avec les professeurs est très moyenne, en général; cela est dû au climat assez impersonnel de l'école et au fait que de telles relations ne semblent importantes que pour la moitié des professeurs, les autres s'avérant plus préoccupés de leur "matière", de leur autorité et de la discipline. Mais les anciens disent, pour la plupart, ne pas être gênés pour poser des questions en classe ou pour demander de l'aide à un moment ou l'autre.

Le tableau suivant (tableau 7) présente les réponses des sujets à la seconde partie du questionnaire.

Sur le plan des qualités personnelles tout d'abord, à savoir l'autonomie, la socialisation et la créativité, qualités auxquelles l'école Jonathan accorde une importance particulière, les anciens estiment qu'ils ont fait plus de progrès que leurs confrères d'ailleurs. Ils estiment également que ces qualités leur servent aussi bien pour leurs travaux académiques et leurs loisirs que pour les activités para-scolaires et sociales dans lesquelles ils sont engagés.

Quant aux parents des anciens, tous s'accordent à reconnaître que l'école secondaire ne sollicite à peu près pas leur participation, si ce n'est pour l'élection du comité d'école et dans certaines occasions très particulières; cette situation est évidemment très différente de celle qu'ils ont connue à Jonathan où ils exerçaient des pouvoirs réels sur l'école et où leur participation était même obligatoire. Toutefois, quand ils vont à l'école, les parents de Jonathan disent avoir d'assez bons contacts avec les professeurs, avec certains en particulier qui se montrent eux-mêmes intéressés à rencontrer les parents et à échanger avec eux.

Tableau 7

REPONSES DES ANCIENS DE JONATHAN ET DE LEURS PARENTS AU QUESTIONNAIRE DE RELANCE (SECONDE PARTIE) SELON LES ANNEES PASSEES À JONATHAN

	Total des anciens (N=40)	Après 1 an (N=3)	Après 2 ans (N=12)	Après 3 ans (N=8)	Après 4 ans (N=6)	Après 5 ans (N=9)	Après 6 ans (N=2)
- **Comportement**							
. Autonomie	1.67	1.66	1.25	1.50	1.60	2.50	1.40
. Socialisation	1.92	1.66	2.16	1.74	1.58	2.05	1.55
. Créativité	2.03	1.66	2.08	1.65	2.15	2.42	1.85
- **Relations parents-professeurs**							
. Participation sollicitée	4.00	----	4.60	3.48	3.55	3.90	1.30
. Communication	3.03	----	3.40	2.90	2.40	3.10	3.05
- **Evaluation de l'expérience Jonathan**							
. Par l'enfant	1.49	1.00	1.25	1.35	1.60	1.95	1.85
. Par les parents	1.73	1.00	1.50	1.55	1.85	2.25	2.30

Cote d'évaluation:
1 - très positif
2 - plutôt positif
3 - moyen
4 - plutôt négatif
5 - très négatif

Enfin, concernant l'évaluation globale qui est faite de l'expérience Jonathan, aussi bien par les enfants que par les parents, elle s'avère nettement positive. Toutefois, il y a une légère baisse de l'évaluation que les commentaires verbaux recueillis nous permettent d'interpréter de la façon suivante. Les enfants qui ont quitté l'école primaire régulière pour venir à Jonathan gardent une image beaucoup plus enthousiaste de cette école. Ceux qui ont passé cinq ou six ans à Jonathan n'ont pas ce point de comparaison. De plus, il semble qu'après ce nombre d'années, ils ont hâte de faire l'expérience d'un nouveau milieu, comme si Jonathan devenait un peu plus une routine après cinq ou six ans; par ailleurs, certains font observer qu'à Jonathan, la clientèle étant limitée, ils ont moins de choix pour leurs amis, surtout chez les plus vieux. Le bon souvenir qu'ils gardent de Jonathan est donc atténué par ces quelques réserves.

Il en est tout à fait de même des parents dont l'évaluation est un peu moins positive avec les années. Là aussi il semble que l'enthousiasme des premières années de l'école se soit quelque peu dissipé. Mais la grande raison qui est mise de l'avant par les parents semble être le climat de l'école: les relations entre les parents ne semblent plus les mêmes depuis certaines crises, notamment celles qui ont entouré le débat sur la politique de la participation obligatoire. Nous reviendrons sur cette question, en analysant la dimension communautaire du projet Jonathan.

Pour l'instant retenons que l'adaptation des anciens de Jonathan à l'école secondaire ne pose aucun problème majeur différent de ceux que rencontrent les anciens des écoles régulières. Il y a une phase

d'adaptation nécessaire à chacun mais les enfants de Jonathan semblent équipés pour y faire face, et ils y réussissent d'autant mieux que leurs parents et l'école apportent l'aide et le support dont ils ont besoin à un moment ou l'autre. Quant aux rendements académiques qui, malheureusement, continuent d'inquiéter beaucoup trop de monde, ils se révèlent tout à fait satisfaisants pour la plupart des anciens. Certains de ces anciens croient qu'ils auraient peut-être trouvé plus facile l'adaptation à l'enseignement secondaire s'ils avaient fait d'eux-mêmes (car ils pouvaient le faire) un peu plus d'académique à Jonathan. Pour notre part, nous ne croyons pas qu'il faille modifier de façon importante le modèle éducatif particulier élaboré à Jonathan (avec les risques énormes de contagion et d'engrenage que cela comporterait) pour tenter d'éviter les difficultés que connaissent les anciens de Jonathan lorsqu'ils arrivent au secondaire, d'autant plus que ces difficultés semblent à peu près identiques à celles que connaissent les élèves qui ont quitté leur école primaire de quartier.

Terminons en rappelant les témoignages personnels d'anciens de Jonathan. Sans exagérer l'importance de ces témoignages, disons qu'ils encouragent grandement ceux qui travaillent à maintenir et développer Jonathan; ils permettent de croire que, cherchant à créer une école-milieu de vie pour les enfants et pour les adultes, ils sont vraisemblablement engagés dans la bonne voie.....

Témoignages d'anciens de Jonathan:

- Pour nous, l'adaptation est semblable à celle de la majorité des enfants. (Réponse de la majorité)
- Il y a plus d'efforts à faire au tout début.
- Ça se passe mieux que je le croyais; je travaille plus fort, c'est tout.
- On a la possibilité de rencontrer beaucoup de monde.
- Moi, je me disais: si les autres sont capables, moi aussi, je le suis!
- Au départ, j'étais sur le même pied que les autres, mais à la longue, à cause de mon expérience à Jonathan, j'ai une meilleure compréhension des différentes étapes.
- L'adaptation est plus facile que pour les autres, parce que à Jonathan, on était habitués aux changements de classe.
- On est comme des robots; pas de discussion avec les profs.
- À Jonathan, c'est toi le maître, c'est toi qui veux, sinon tu ne réussis pas. Au secondaire, c'est eux qui te poussent dans le dos.
- J'ai travaillé par moi-même et j'ai étudié un peu plus.
- Les grandes personnes qui travaillent, quand elles finissent le soir, elles n'ont pas de devoirs; elles sont contentes de revenir à la maison. Ce serait le "fun" que ce soit la même chose pour les étudiants.
- J'ai perdu toute motivation parce que je sais qu'ils me poussent dans le dos.
- J'ai appris à m'évaluer par rapport à moi-même plutôt que par rapport aux autres.
- Au secondaire, il n'y a personne pour te dire quoi faire entre les cours, t'es libre. À Jonathan, on te demandait toujours de faire quelque chose. Dans un sens, à P.-G.-L. t'es plus libre et t'es moins libre.
- La discipline devrait être plus personnelle.
- Jonathan, c'était une famille; maintenant les profs, ce sont uniquement des profs.
- La communication est difficile entre les cours, mais pendant les cours, il n'y a pas de difficulté.
- Au début, c'est plus difficile parce que tu ne connais pas beaucoup de monde et que tu changes de groupe, mais dès que tu commences à travailler en équipe, tu te fais des amis.

- Je me sens plus autonome, plus débrouillard, moins gêné, plus responsable (14 répondants).

- Au secondaire, je suis obligée de faire des choses, je suis limitée. À Jonathan, j'avais du plaisir à faire des choses.

- Je suis sans doute plus autonome, mais je ne m'en rends pas toujours compte.

- Le système du secondaire veut que tu sois plus indépendante car c'est plus individualiste. À Jonathan, on faisait tout en groupe.

- Jonathan aide à être autonome parce que Jonathan te traite en homme, tu as des responsabilités.

- Je suis plus sélectif qu'avant, je recherche mes amis selon mes goûts et mes besoins.

- Jonathan m'a permis indirectement d'entrer plus rapidement en contact avec les autres.

- Moi, à Jonathan, en plus du français et des mathématiques, j'ai fait plein de choses le "fun" puis je suis aussi bon que les autres au secondaire. Je ne comprends pas ça. Qu'est-ce qu'ils faisaient au traditionnel?

- À Jonathan, tu découvres que tu as des responsabilités à prendre; c'est le "fun" de comprendre ça jeune.

- Jonathan m'a donné le goût d'étudier.

- À Jonathan, ils te laissent le temps de vivre, ils te traitent comme un être à part entière, comme une personne; c'est relâché, tu n'es pas un robot.

- Jonathan m'influence encore dans ma façon de penser.

- À Jonathan, c'est plus gai comme enfance; on est plus heureux.

CHAPITRE III

L'ECOLE JONATHAN: UNE ENTREPRISE COMMUNAUTAIRE

Comme troisième objectif, l'école-recherche Jonathan a voulu constituer une véritable entreprise communautaire. Il importe de rappeler, une fois de plus, qu'il ne s'agit pas là d'une sorte d'"objectif annexe" ou d'une sorte de "voeu pieux", ajouté un peu par hasard au projet Jonathan et visant à donner bonne conscience à ceux qui avaient conçu le projet Jonathan ou qui y adhéreraient au cours des ans, ou à ceux qui auraient à approuver le projet et à y affecter les ressources nécessaires à son implantation et à son développement. La dimension communautaire est une dimension essentielle du projet Jonathan et le projet, même s'il donnait des résultats intéressants sur les deux autres plans, à savoir l'instauration du pluralisme scolaire et le développement intégral de l'enfant, ne saurait garder la même signification fondamentale, ni avoir le même impact dans le milieu québécois. La dimension communautaire constitue, selon nous, un aspect nécessaire et indispensable du concept d'éducation permanente et de société éducative, et le projet Jonathan ne saurait laisser tomber cette dimension sans perdre, du même coup, son propre fondement au niveau du rationnel comme des valeurs elles-mêmes.

"Faire de l'école Jonathan une réelle entreprise communautaire, capable de s'autodéterminer et de s'adapter à son évolution, c'est-à-dire une entreprise définie, gérée et évaluée par la collectivité qui la compose". Cet objectif essentiel ne faisait pas que rendre particulièrement novateur et audacieux le projet Jonathan mais il faisait de ce projet celui qui est allé le plus loin dans sa volonté de démocratisation de l'institution

scolaire et dans sa volonté de faire d'une école primaire publique un véritable instrument de promotion collective pour l'ensemble des personnes constituant la communauté Jonathan.

Sous l'angle de la démocratisation du système d'éducation, lorsqu'on se propose d'aider les parents, comme groupe, à devenir des coéducateurs capables d'assumer la gestion pédagogique et administrative de leur école, on ne fait que garantir l'un des pré-requis nécessaires à l'avènement en éducation d'une "démocratie vivante, créative et évolutive". Selon le Rapport Faure, publié sous le titre Apprendre à être (Unesco-Fayard, 1972), "assurer le plein exercice de droits démocratiques en matière d'éducation, c'est aussi garantir aux intéressés leurs droits dans la gestion même de l'entreprise à laquelle ils sont associés, et leur participation à la définition des politiques d'éducation" (p. 90). Quand on se demande, plus concrètement sur quels plans doivent s'exercer et à quels domaines doivent s'étendre les fonctions et les compétences des organismes de cogestion et d'autogestion, les experts de la Commission internationale sur le développement de l'éducation répondent: "Il peut s'agir notamment: de la détermination des objectifs éducatifs; de la création et de l'organisation des institutions éducatives; du financement et de la répartition des ressources; de la définition des contenus; des problèmes de méthode et de pédagogie; du recrutement des enseignants; des rémunérations; des règlements d'établissement; du contrôle des résultats" (p. 91). Pour ces experts, la décentralisation et la débureaucratisation de l'action éducative constituent, en effet, une étape essentielle du vaste projet de l'instauration d'une société éducative.

C'est pour donner suite aux recommandations de ce Rapport

Faure que l'Unesco s'est particulièrement intéressé aux expériences éducatives ayant développé des processus autogestionnaires. Sous ce rapport, le projet Jonathan a été jugé à la fois original, stimulant et riche d'indications. Il a donc été retenu pour étude, de même que les projets vécus dans trois autres pays, et notre analyse de l'expérience Jonathan a été intégrée à un document publié dans la série Etudes et documents de l'Unesco (No. 39) sous le titre suivant: L'autogestion dans les systèmes éducatifs (Unesco, 1981).

Sous l'angle de la promotion collective, le projet Jonathan visait deux objectifs complémentaires et interdépendants: constituer une communauté idéologique, réunie et identifiée par des valeurs d'éducation bien définies, et servir à l'actualisation et au développement collectif de cette communauté. Des travaux de recherche, dont les principaux résultats ont été présentés dans les rapports antérieurs et dont certains résultats spécifiques seront diffusés lors du prochain Congrès mondial des Sciences de l'éducation (Trois-Rivières, juillet 1981), ont déjà fait voir que les parents de Jonathan, comme les parents de l'école optionnelle Les Petits Castors, avaient des valeurs d'éducation qui les différenciaient très nettement des parents d'écoles dites traditionnelles et relevant des mêmes secteurs géographiques. Ce premier résultat expérimental revêt, selon nous, une grande importance, compte tenu des débats qui entourent présentement le concept de projet éducatif. En effet, il indique bien que l'école alternative ne s'oppose aucunement à l'école de quartier, **elle s'oppose à l'école uniforme** et uniformisante, parce qu'une telle école ne respecte ni les différences individuelles, ni les différences collectives. Il indique aussi, par ailleurs, que dans un même secteur géographique, qu'il s'agisse d'un quartier donné ou d'une paroisse, les parents ne partagent pas nécessairement les mêmes valeurs

fondamentales et que les projets éducatifs ne peuvent avoir de cohérence et de valeur éducatives que s'ils s'appuient sur des conceptions d'éducation et sur des valeurs et des attentes bien définies. C'est sur de tels fondements psychologiques et pédagogiques que se justifie le pluralisme scolaire que nous proposons et qui peut se réaliser soit dans les écoles alternatives, soit dans l'école de quartier où cohabiteraient des projets éducatifs différents.

Toutefois, les six années de la recherche l'ont nettement démontré, il ne suffit pas de regrouper les parents qui partagent des attentes et des valeurs communes, il faut que le projet éducatif qui regroupe les parents serve à leur promotion collective. On a pu voir, en effet, qu'un projet éducatif particulier peut attirer ou regrouper des parents qui aspirent à certaines valeurs qu'ils ne partagent pas encore complètement ou qu'ils ont encore de la difficulté à respecter aussi bien dans l'éducation de leur enfant que dans leur propre vie, autant professionnelle que sociale et familiale. Dans cette optique, qui rejoint l'une de ses dimensions essentielles, le projet Jonathan s'avère beaucoup plus qu'une école primaire, il s'avère un véritable centre local d'éducation permanente. C'est pourquoi nous pouvons affirmer au terme de la recherche-action entreprise en septembre 1974, que si le projet Jonathan n'est pas encore communautaire dans le résultat obtenu, il l'est totalement dans la démarche entreprise vers son propre objectif. En effet, depuis six ans, ce sont des centaines de parents qui, avec les éducateurs, ont tenté de créer entre eux des affinités de valeurs et des liens fonctionnels d'interdépendance pour s'approprier leur propre projet éducatif. Et c'est uniquement lorsqu'on envisage ce long et pénible cheminement que les nombreux conflits, les problèmes incessants et les crises plus ou moins chroniques prennent leur signification dynamique et traduisent

les difficultés d'une communauté qui cherche à se construire et à s'assumer.

De même, c'est uniquement sous l'angle de ce projet éducatif visant à devenir communautaire et à constituer un véritable instrument de promotion collective que la fameuse loi de la participation prend son sens vrai et profond. Si chaque adulte doit, avec les autres parents et éducateurs, se donner une philosophie commune sous-tendant à la fois **ses** propres démarches de croissance et l'éducation de son ou ses enfants, s'il doit, de plus, exercer de façon responsable le pouvoir décisionnel collectif que lui confère le seul fait d'inscrire son ou ses enfants à Jonathan, on ne peut même pas se poser au niveau des principes eux-mêmes la question de savoir si les parents doivent participer, s'ils doivent le faire tous les deux et si une loi efficace doit assurer et contrôler cette participation. Il est certain que dans l'application de ces principes, on doit veiller à garantir un maximum de souplesse et d'adaptabilité mais il ne saurait être question de rejeter le caractère obligatoire de ce qui s'avère déjà une évidente nécessité. Dans ce contexte d'un projet communautaire, tout autant consacré à la promotion collective de ses membres qu'au développement intégral de chacun des enfants, la participation n'a rien d'un bénévolat à saveur **philanthropique**: elle est un engagement responsable pris devant l'ensemble de la communauté, dont chaque membre devient à la fois bénéficiaire et personne-ressource. Réduire l'esprit de cette participation à un projet communautaire librement choisi au seul caractère obligatoire de cette participation et confronter la sanction de la non-participation aux droits de l'enfant relèvent d'un simplisme déconcertant ou de la malhonnêteté intellectuelle.

Ceci n'empêche en rien que les choses étant ce qu'elles sont,

et la plupart des adultes étant aux prises avec des rythmes de vie et des horaires de travail qui sont souvent excessifs et quasi inhumains, la loi de la participation doit être largement assouplie dans son application et être ressentie comme une responsabilité que l'on assume librement plutôt qu'un carcan artificiel imposé par d'autres. Quelqu'un qui ne pourrait, pour de très longues périodes, participer à la démarche communautaire de perfectionnement et de gestion collective de l'école, à cause de ses occupations et de son rythme de vie, devrait s'interroger sérieusement sur ses propres valeurs et sur sa capacité adulte de faire des choix responsables et d'en assumer les conséquences. S'il ne partageait pas de telles valeurs pour lui-même, on pourrait se demander quel sens peut avoir pour lui le modèle éducatif qu'il a choisi pour son enfant, modèle qui se fait une priorité d'assumer la continuité et la cohérence école-maison.

Au-delà des difficultés, des problèmes et des crises dont il vient d'être fait mention, il reste que la communauté Jonathan est en démarche: elle est en train de se constituer par son adhésion de plus en plus ferme et éclairée aux valeurs qui sous-tendent le projet éducatif et ses objectifs fondamentaux. Il faut, cependant, rappeler une fois de plus que cette adhésion collective au modèle éducatif proposé ne peut que résulter d'une démarche critique à l'égard de ses propres valeurs et des conditionnements résultant de son expérience scolaire antérieure. De plus, il faut constater également que c'est en fonction de l'éducation de leur enfant que bien des parents choisissent l'école Jonathan, ce n'est pas d'abord parce que celle-ci se veut un projet communautaire et un centre d'éducation permanente pour l'ensemble des membres de la communauté.

Parallèlement donc aux démarches de revision de leurs anciennes valeurs et d'adhésion aux valeurs nouvelles qui fondent le projet éducatif et social de Jonathan, les parents s'initient aux processus co-gestionnaires et autogestionnaires. Sans rappeler ici les structures de gestion que s'est données l'école Jonathan et l'évolution de ces structures, il nous paraît opportun et utile de présenter ici les *Statuts et Règlements de l'école alternative Jonathan*, tels qu'ils ont été élaborés au cours des six années de recherche-action et tels qu'ils ont été officialisés au cours de la septième année. Sur le plan administratif, on peut y déceler la contribution importante du projet Jonathan en ce qui touche l'appropriation collective de la ressource éducative publique que constitue l'institution-école, et la responsabilité communautaire de la définition, de la gestion et de l'évaluation de son propre projet éducatif.

C'est l'instauration très innovatrice des processus autogestionnaires au sein du système public d'enseignement et les nouveaux rapports hiérarchico-fonctionnels établis entre l'école Jonathan et la Commission scolaire Ste-Croix qui ont suscité l'intérêt très particulier de l'Unesco et qui ont fait l'objet du document cité plus haut, l'Unesco croyant que l'analyse de telles expériences vécues peut être "à l'origine d'innovations fécondes". C'est dans ce même esprit de recherche, de partage et d'entraide que nous terminons notre analyse de la dimension communautaire du projet Jonathan par la présentation des Statuts et Règlements de l'école devenue en 1980-81, après six années de recherche, l'école *alternative* Jonathan.

STATUTS ET REGLEMENTS DE L'ECOLE ALTERNATIVE JONATHAN

1. DISPOSITIONS GENERALES

1.1 Nom:

Ecole Jonathan, école primaire de la Commission scolaire Ste-Croix.

1.2 Lieu:

2915, Marcel, Saint-Laurent, Québec H4R 1B2.

1.3 Objectifs:

- Maintenir une école alternative au sein du système public et participer à des stratégies d'innovation en éducation élémentaire ou autres;
- développer un nouveau modèle éducatif, essentiellement et exclusivement centré sur le développement intégral de l'enfant; en d'autres termes, faire de l'enfant le véritable guide pédagogique de l'éducateur;
- faire de l'école Jonathan une réelle entreprise communautaire capable de s'auto-déterminer et de s'adapter à son évolution, c'est-à-dire, définie, gérée et évaluée par la collectivité qui la compose.

1.4 Membres:

Sont membres de la communauté Jonathan:

A) les enfants inscrits à l'école Jonathan selon les critères d'admission;

B) les éducateurs impliqués régulièrement dans la vie de l'école;

C) les parents et/ou les personnes détenant l'autorité parentale de (des) l'enfant (enfants) qui fréquente(nt) l'école, et le conjoint de fait ou de droit qui signe les formules de participation et d'inscription, ci-après appelé parent;

D) les parents ne vivant pas nécessairement régulièrement avec l'enfant mais qui signent la formule d'inscription des parents,

E) les anciens parents impliqués régulièrement dans la vie de l'école;

F) le délégué de la Commission scolaire au Comité de Gestion;

G) toute autre personne impliquée régulièrement dans la vie de l'école.

2. ASSEMBLEES GENERALES

2.1 Composition:

membres votants de l'assemblée (B, C, D, F);

membres non-votants de l'assemblée (A, E, G) avec droit de parole.

2.2 Mandat:

L'assemblée générale est souveraine sur toute question touchant la vie de l'école alternative Jonathan, tel que défini à l'article 1.3. Elle exerce ce pouvoir, notamment, de la façon suivante:

A) adopter les politiques générales, le schéma fonctionnel, les statuts et règlements de l'école;

B) élire les membres du Comité de Gestion, à l'exclusion de l'éducateur et du représentant de la Commission scolaire Ste-Croix;

C) élire les membres du Comité de la Participation;

D) statuer sur toute question soumise à son attention et sur tout changement aux politiques de l'école.

2.3 Quorum:

L'assemblée générale ne peut être tenue que si au moins 40% des membres votants sont présents.

2.4 Vote:

A) Chaque membre votant présent à une assemblée générale a droit de vote. Personne ne peut voter par procuration.

B) Le vote se prend à main levée à moins que le scrutin secret ne soit demandé.

C) Le scrutin secret est obligatoire lorsqu'il s'agit d'élire les parents-membres du Comité de Gestion et les membres d'autres comités s'il y a lieu.

2.5 ASSEMBLEE GENERALE ANNUELLE

A) Avant le 1er juin de chaque année, les membres doivent être convoqués en assemblée générale:

- pour prendre connaissance du rapport annuel du Comité de Gestion et des autres comités;
- pour élire les parents-membres du Comité de Gestion et les membres d'autres comités s'il y a lieu;
- pour se prononcer sur toute autre question concernant la communauté.

B) Le mode de convocation:

La date, l'heure et l'endroit sont fixés par le Comité de Gestion: l'avis doit être mis à la poste de façon à parvenir à tous les membres au moins sept jours à l'avance et doit comporter l'ordre du jour.

2.6 ASSEMBLEE GENERALE REGULIERE:

Le Comité de Gestion devra convoquer au moins trois(3) assemblées générales régulières durant l'année.

2.7 ASSEMBLEE GENERALE SPECIALE:

A) L'assemblée générale spéciale peut être tenue sur décision du Comité de Gestion ou sur requête écrite d'au moins vingt membres de la communauté.

B) La résolution du Comité de Gestion et/ou la requête des membres doivent spécifier l'objet pour lequel l'assemblée est convoquée et seuls les points à l'ordre du jour seront discutés.

C) Le mode de convocation, la date, l'heure et l'endroit sont fixés par le Comité de Gestion; l'avis devra parvenir à tous les membres au moins deux jours à l'avance, et doit comporter l'ordre du jour. Compte-tenu du délai laissé par l'urgence, le Comité de Gestion pourra utiliser le courrier boîte-à-lunch au lieu de la poste, à condition de s'assurer, par le moyen de son choix, que tous les membres votants ont bien reçu leur convocation.

3. COMITE DE GESTION

3.1 Composition:

3 parents élus par l'Assemblée générale;

1 éducateur élu par le Comité des Educateurs;

1 cadre délégué par la C.S.S.C.

3.2 Condition d'éligibilité des parents:

Tous les parents dont l'enfant est admis avant le 1er octobre de chaque année académique sont éligibles, à condition qu'ils aient participé à des projets, comités ou activités de l'école.

Aucun parent ne peut siéger plus de deux années consécutives au Comité de Gestion.

3.3 Procédure de mise en nomination:

A) La période de mise en nomination débute dès l'annonce de postes à pourvoir ou de l'envoi de l'avis de convocation de l'assemblée générale annuelle, et se termine à l'ouverture de cette assemblée générale.

B) La mise en candidature devra se faire à l'aide d'un bulletin signé par deux (2) membres votants.

3.4 Procédure d'élection:

A) Un premier membre est d'abord élu parmi les parents sortants s'il y a lieu.

B) Les deux (2) autres membres sont élus parmi les parents-candidats incluant les anciens membres encore candidats.

3.5 Transmission des pouvoirs:

Le comité est élu pour un an à l'assemblée générale annuelle et il entre en fonction à la fin de l'année scolaire. Il doit assister comme observateur aux réunions de la gestion à partir de son élection.

3.6 Mandat:

A) Le Comité de Gestion s'assure que les trois (3) objectifs de base sont respectés dans toutes les activités de l'école;

B) est responsable de la gestion de l'école devant la C.S.S.C. et la communauté Jonathan;

C) décide de toute question d'ordre pédagogique et administratif se rapportant à la communauté;

D) applique les politiques générales votées par l'assemblée générale;

E) adopte les règlements et les objectifs opérationnels;

F) consulte la communauté Jonathan sur toute question pertinente par les moyens qu'il juge à propos;

G) forme tout comité nécessaire au bon fonctionnement de l'école et détermine son mandat et sa composition;

H) assume la gérance du personnel rémunéré;

I) supervise et coordonne l'action des Responsables;

J) administre le budget;

K) prépare les assemblées générales;

L) se préoccupe du devenir de l'école;

M) assure la gestion des lieux physiques;

N) présente un rapport de ses activités à l'assemblée générale annuelle;

O) est responsable de l'admission des enfants;

P) choisit, avant la fin de chaque année, les responsables qui prendront en charge les différents domaines d'action identifiés par lui pour le bon fonctionnement de l'école.

3.7 Quorum:

Le Comité de Gestion ne peut siéger que si au moins trois (3) des cinq (5) membres sont présents.

3.8 Vacance:

Toute vacance au sein du Comité de Gestion doit être comblée par les instances concernées dans les 30 jours de la date de démission. Dans le cas d'un parent-membre, le Comité de Gestion convoquera une assemblée générale spéciale sur ce point s'il n'y a pas d'assemblée générale régulière dans les délais ci-haut mentionnés. Toute personne désirant combler ce poste sera soumise au mode de mise en nomination.

4. COMITE DE LA PARTICIPATION

4.1 Composition:

Que le Comité de la Participation soit composé de cinq (5) membres votants, majoritairement des parents.

4.2 Mandat:

A) Soutenir les membres dans l'identification, la réalisation et l'évaluation d un plan d'action, en utilisant les moyens de leur choix;

B) voir à l'application de la politique relative à la participation.

C) analyser les situations exceptionnelles;

D) appliquer à ceux qui ne respectent pas leur engagement, la conséquence prévue à cet effet;

E) former les groupes de réflexion.

4.3 Conditions d'éligibilité:

Les membres votants de la communauté, à condition qu'ils aient participé à des projets, comités ou activités de l'école.

4.4 Procédures de mise en nomination et d'élection:

La période de mise en nomination débute dès l'annonce des postes à pourvoir et se termine au moment de l'élection.

La procédure d'élection est déterminée par l'assemblée générale.

Les membres sont élus pour un an lors de l'assemblée générale annuelle.

4.5 Vacance:

Toute vacance au sein du Comité de la Participation doit être comblée par l'assemblée générale dans les 30 jours de la date de démission. Le Comité de Gestion convoquera une assemblée générale spéciale sur ce point s'il n'y a pas d'assemblée générale régulière dans les délais sus-mentionnés. Toute personne désirant combler ce poste sera soumise au mode de mise en nomination.

5. **AMENDEMENT**

Les présents Statuts et Règlements en peuvent être amendés ou modifiés que par l'assemblée générale, par un vote d'au moins les 2/3 des membres présents qui ont droit de vote.

LE COMITE DE GESTION 1980-81

RESUME ET CONCLUSION

En avril 1974, la Commission scolaire Ste-Croix et la Direction générale du Développement pédagogique du ministère de l'Education approuvaient le projet de la mise sur pied d'une école-recherche, l'école-recherche Jonathan. Le projet de recherche spécifiait qu'il s'agissait essentiellement d'expérimenter un nouveau modèle éducatif visant à garantir le développement intégral de l'enfant. La méthodologie utilisée est celle de la recherche-action; cette approche est non seulement celle qui s'avère la plus appropriée à la nature même de cadre de vie et des conditions d'organisation pédagogique mais aussi celle qui respecte le mieux la dynamique même du projet de recherche, à savoir la prise en charge collective de l'école et de la recherche par la communauté qui se créerait dans cette école.

C'est ainsi donc que durant six ans, tout ce qui s'est vécu à l'école a été à la fois activité et objet de recherche. Les données de recherche ont été accumulées et analysées sur les quatre dimensions particulières suivantes:

1. Analyse des stratégies d'innovation dans le système public d'enseignement. Il s'agit tout à la fois de découvrir les éléments dynamiques de changement, de les mettre en relation et en interaction, d'identifier les ressources et conditions nécessaires au changement, de même que les agents de résistance au changement et les contraintes institu-

tionnelles, qu'elles soient au niveau des normes administratives, provinciales et locales, **ou au niveau des conventions collectives de travail.** Même s'il y a lieu très souvent d'exploiter les contradictions internes de notre système d'éducation, notamment entre les objectifs officiellement poursuivis et l'organisation scolaire, une attention toute particulière doit être apportée à l'évaluation. Les responsables d'une innovation pédagogique, quelle qu'elle soit, doivent s'assurer au départ que l'évaluation sera appropriée et cohérente par rapport aux objectifs poursuivis; c'est dire que dans bien des cas il sera indispensable d'innover au plan de l'évaluation elle-même.

Il en est de même au niveau des administrations scolaires, locales, régionales ou provinciales, qui sont également appelées à innover au plan de la gestion et qui doivent découvrir comment favoriser, et non seulement tolérer, une réelle décentralisation et une réelle prise en charge par le milieu de son projet éducatif. Lorsque l'objectif de décentralisation est pris au sérieux, il implique que les administrations centrales devront assumer à l'égard des collectivités locales des tâches d'éducation, d'aide et de support et recourir le plus souvent possible à une pédagogie de "mise en situation". C'est dans cette optique, nous semble-t-il, qu'il faille utiliser le document de l'Unesco sur L'autogestion dans les systèmes éducatifs (1981).

2. Analyse du développement intégral de l'enfant. Pour bien rejoindre cette dimension de la recherche, il fallait d'abord chercher

à déceler les caractéristiques générales de la clientèle scolaire à son arrivée à Jonathan. Il fallait également procéder à une opérationnalisation aussi rigoureuse que possible des qualités fondamentales constituant les objectifs de développement personnel et social poursuivis par l'école; par exemple, que veut dire l'autonomie de l'enfant à six ans, huit ou onze ans, dans le cadre de vie spécifique de l'école comme milieu physique et social, etc.? Plus particulièrement, il importait d'approfondir les composantes mentales et cognitives du développement de l'enfant: comment se font les apprentissages et acquisitions de connaissances, celles qui sont dites "académiques" notamment, comment se fait l'intégration des disciplines et des apprentissages, par quels cheminements et quelle logique, à travers quelles activités et avec quelle aide spécifique de l'adulte ou des autres enfants, etc.? Globalement, il était intéressant aussi d'évaluer comment se faisait l'adaptation de l'enfant à l'école Jonathan, selon son âge, son milieu familial et son expérience scolaire antérieure, selon les cas. On a, enfin, évalué comment les enfants qui quittaient Jonathan s'adaptaient soit à une nouvelle école primaire, soit à l'école secondaire.

3. Analyse des caractéristiques sociologiques des parents et de leurs nouveaux rôles et pouvoirs à l'école. Il importait de connaître ce qui caractérisait les parents qui inscrivaient des enfants à l'école Jonathan, quel était leur niveau socio-économique et culturel, de quelle nature étaient leurs motivations et aussi leurs interrogations ou inquiétudes.

Un intérêt particulier se portait sur la façon dont ces parents, provenant de différents secteurs du territoire de la Commission scolaire, en viendraient à se connaître, à créer un groupe cohérent, à se donner des structures et des cadres d'organisation et de participation, à créer un nouveau type de relation d'inter-dépendance fonctionnelle avec les éducateurs. Deux autres points retenaient également notre attention. Tout d'abord, de quelle façon les parents s'engageraient-ils dans une démarche personnelle et collective d'éducation permanente et comment certains des parents en viendraient-ils à assumer le leadership au niveau des autres parents et à devenir des "multiplicateurs"? L'autre point concernait la mobilité des parents, on entendait par là non seulement la proportion des parents qui quittent Jonathan parce que leur enfant passe au niveau secondaire, après un, deux ou trois ans de fréquentation à Jonathan, mais tous ces parents, beaucoup plus nombreux, qui retirent leur enfant de l'école pour diverses raisons, dont la plus fréquente est la non-adhésion au modèle éducatif vécu à l'école ou l'insécurité qu'ils ressentent eux-mêmes face au passage de leur enfant à l'école secondaire régulière. Par ailleurs, il faut ajouter que quelques familles ont quitté l'école à cause de la politique de la participation obligatoire, politique adoptée par la communauté elle-même, ou à cause de conflits personnels qu'ils ont pu vivre avec d'autres parents ou des éducateurs.

Il était important que ce phénomène de la mobilité de la clientèle scolaire de Jonathan soit analysé de façon plus approfondie et qu'il continue de l'être, d'une part, parce que les messages de ceux qui quittent doivent être entendus et, d'autre part, pour que l'école connaisse mieux

l'ampleur de son impact réel dans l'éducation de l'enfant et le perfectionnement personnel et collectif des parents. Peut-être certains parents en sont-ils venus à considérer que quelques années de fréquentation scolaire à Jonathan sont un excellent complément de formation pour leur enfant, notamment au plan de l'autonomie et de la socialisation, mais qu'il demeure préférable de "garder un pied dans le système" au cas où... Lors des entrevues et des rencontres préalables à l'admission, il est difficile de découvrir les motivations, les attentes et les valeurs réelles des parents et, surtout, leur désir de cheminer et de développer de nouvelles valeurs et d'assumer collectivement la responsabilité du projet communautaire Jonathan. C'est donc à partir d'une analyse collective plus poussée des données qui ont été accumulées durant les six années antérieures, et durant l'année en cours, que des politiques plus précises et plus réalistes pourront être élaborées et appliquées touchant l'encadrement des nouveaux parents et l'animation de l'ensemble des parents. S'il s'avère déjà évident depuis des années qu'une telle animation des parents est indispensable, autant pour la constitution même de la communauté que pour sa propre promotion collective, il s'avère non moins évident qu'une telle animation ne doit pas être la responsabilité des éducateurs, même si ceux-ci peuvent assumer un leadership important dans la réflexion sur la philosophie de l'éducation et sur les valeurs qui sous-tendent le projet Jonathan.

4. Analyse des nouveaux rôles et du perfectionnement des éducateurs. Dans une école qui cherche à créer un nouveau modèle éducatif centré sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement et qui fait de l'enfant le véritable guide pédagogique de l'éducateur, il va de soi que les

rôles traditionnels de l'enseignant sont abandonnés au profit de tout nouveaux rôles. Ce sont ces nouveaux rôles qui ont fait l'objet d'analyse et de recherche, autant au niveau de l'école Jonathan elle-même qu'au niveau des autres écoles alternatives, et le travail de recherche et d'analyse s'est fait avec la collaboration de chercheurs de l'Université de Montréal et de l'Université du Québec à Montréal. Globalement, on peut regrouper sous trois chefs principaux les rôles des éducateurs dans ces écoles. D'une part, en effet, l'éducateur est responsable de l'organisation pédagogique, c'est-à-dire de la création d'un environnement éducatif aussi riche et stimulant que possible, et de l'aménagement de la vie scolaire pour favoriser les meilleures interactions possibles entre ceux qui vivent à l'école et la prise en charge progressive de leur école par les enfants. En second lieu, l'éducateur se consacre au tutorat pédagogique sur une base individuelle et collective, aidant les enfants à identifier leurs besoins, à planifier, organiser et évaluer leurs multiples apprentissages. Comme membre de la communauté, enfin, l'éducateur participe à divers comités et à diverses activités avec les parents, les bénévoles, les stagiaires et autres; de même, l'éducateur s'implique activement dans les démarches visant à ouvrir l'école à l'ensemble des ressources communautaires de la ville et des environs.

Quant au perfectionnement des éducateurs, il a également fait l'objet d'une innovation intéressante qui s'est poursuivie durant les six années de la recherche. En effet, grâce à la collaboration de la Faculté de l'Education permanente de l'Université de Montréal, il a été possible d'aménager pour les éducateurs de Jonathan et de deux autres écoles alternatives (Les Petits Castors et Albatros) un programme de perfectionnement personnel

et professionnel, essentiellement basé sur une approche pédagogique d'autoformation assistée, répondant aux besoins immédiats des éducateurs, collant à leur vécu quotidien et intégré à la semaine régulière de travail de ces éducateurs, le temps de présence des enfants ayant été aménagé en conséquence.

Sur ces questions des rôles et du perfectionnement des maîtres, on lira avec profit, par exemple, l'article de Huguette Bégin Ecoles-milieux de vie: nouveaux rôles des éducateurs et perfectionnement professionnel, publié dans la revue Prospectives (Février 1980, pp. 56-64).

Bref, voilà les quatre dimensions sur lesquelles a principalement porté le travail de recherche-action effectué à l'école Jonathan, au cours des six années du programme de recherche, soit de 1974-75 à 1979-80 inclusivement. Rappelons à quoi ont surtout servi les données recueillies dans ce vaste et complexe projet de recherche.

En premier lieu, elles ont servi à l'orientation et à l'amélioration continues du projet Jonathan. Comme on le sait, en effet, le premier objectif, tel qu'élaboré par ses concepteurs au printemps 1974, consistait à mettre sur pied une nouvelle école, une école alternative dans la perspective de l'instauration du pluralisme au sein du système public d'enseignement. Même si les grands principes philosophiques et psycho-pédagogiques étaient clairement énoncés au départ, il reste que ce que serait précisément cette école, ce qu'en seraient l'organisation scolaire et le cadre de vie particulier, tout cela était confié aux parents, aux éducateurs et aux

enfants qui seraient attirés et mobilisés par le projet qui leur était soumis. En d'autres termes, l'école Jonathan qui existerait, ce qu'elle serait et ce qui s'y vivrait à l'intérieur et, surtout, tout ce qui s'y découvrirait sur la psychologie de l'enfant, sur les besoins des enfants de cinq à douze ans, sur les interventions éducatives des éducateurs et des parents, sur les relations dynamiques école-ressources communautaires, tout cela était d'emblée envisagé et doit l'être encore comme le premier et le plus important résultat de la recherche-action. Bref, l'école Jonathan, ce qu'elle est actuellement, au terme de sa septième année et ce qu'elle a été pendant six ans, constitue le meilleur résultat de la recherche-action, cette recherche qui a fait du rêve de quelques uns la réalité vivante, dynamique et évolutive de toute une communauté. Il ne faut donc pas confondre, si l'on saisit bien la nature même de la recherche-action, le résultat de la recherche qui est l'école Jonathan et sa vie propre, d'une part, et les analyses descriptives qui sont faites de ce résultat, tel le présent document, d'autre part.

En second lieu, il faut évidemment considérer comme contributions importantes de la recherche-action, les diverses publications qui ont porté sur l'école Jonathan, de même que toutes les communications qui ont été faites sur l'école, lors de congrès, de colloques, de séminaires ou des nombreuses rencontres et soirées d'information tenues sur place, à l'école Jonathan. Les rapports d'étape déposés à chaque année et qui ont connu pour la plupart une très large diffusion dans le public ont respecté un même mode de présentation. Autant pour faciliter la lecture des uns et des autres que pour favoriser l'analyse de l'évolution du projet Jonathan, les divers

rapports ont toujours regroupé les données expérimentales recueillies sous les trois objectifs fondamentaux du projet: créer une école alternative, une école qui soit un milieu de vie favorisant le développement intégral de l'enfant et une école qui soit une véritable entreprise communautaire.(1)

On a parfois reproché à l'école Jonathan de ne rejoindre que des gens déjà "favorisés" et de constituer un "ghetto doré" au sein du système public. Nous osons croire, malgré tous les préjugés que soulèvent spontanément (et assez souvent chez les "gens de la gauche"!) les diverses tentatives de changement, que ceux qui auront lu avec un esprit positif la réalité qui est vécue à Jonathan et les divers documents qui en font rapport auront au moins fait certaines constatations. Tout d'abord, les gens qui sont à Jonathan représentent l'ensemble de la clientèle de la Commission scolaire Ste-Croix, ce qui se retrouve également dans la plupart des autres écoles alternatives publiques; si l'on veut parler de gens "favorisés", il importe de préciser alors qu'ils le sont par les démarches de réflexion critique sur l'école d'aujourd'hui et sur leurs valeurs d'éducation, ce qui demeure accessible à l'ensemble de la population du Québec. Ensuite, il est aisé de déceler que l'école Jonathan n'est pas pour les enfants une sorte de paradis artificiel, coupé de la vraie vie. Au contraire, les enfants vivent à la journée longue dans un univers très réel, y rencontrent de vrais problèmes de toutes sortes et y font de vrais apprentissages significatifs et intégrés et, enfin, sont continuellement confrontés à une foule de contraintes humaines, physiques et matérielles, comme dans tout milieu où l'adulte ne surprotège pas l'enfant. Enfin, quant aux parents, ils font à

(1) On trouvera en annexe (Annexe III) une liste de documents disponibles sur l'Ecole-recherche Jonathan.

l'intérieur de l'école le difficile apprentissage de la démocratie, de la démarche collective et autogestionnaire et ils recherchent, à travers moult problèmes, conflits et moments d'enthousiasme, à créer une communauté en marche vers son propre objectif d'évolution collective et sa responsabilité collective de changement social. On est loin du "ghetto doré" lorsqu'on considère les nombreuses heures d'investissement que, depuis plus de six ans, les parents et éducateurs de Jonathan consacrent à aider d'autres parents et éducateurs à réfléchir sur l'éducation, sur l'école, ses objectifs et les valeurs qu'elle véhicule. De plus, quand des groupes ont voulu se donner des projets éducatifs bien à eux, ils ont toujours pu compter sur l'aide de Jonathan. Ainsi, nous avons beaucoup aidé non seulement ceux qui ont créé des écoles alternatives ou qui essaient de le faire mais nous avons aidé également ceux qui, au sein de leur école de quartier, voulaient aider d'autres parents et des éducateurs à collaborer à l'amélioration de la pédagogie et de l'éducation. Les témoignages que nous avons reçus à cet égard font voir, une fois de plus, que l'école Jonathan et quelques autres de même type constituent des lieux importants de réflexion et de ressourcement pour beaucoup de parents, d'éducateurs, de chercheurs et d'administrateurs qui s'efforcent d'améliorer notre système d'éducation. Le pluralisme scolaire que nous défendons avec tant de vigueur et de conviction ne s'oppose nullement à l'école de quartier; bien au contraire, il s'oppose à l'école uniforme et uniformisante parce qu'une telle école, qui ne respecte les différences ni individuelles ni collectives, ne peut être socialement démocratique ni pédagogiquement cohérente.

Nous donnons donc un appui très ferme au Projet Educatif.

tel que mis de l'avant et défini par le ministère de l'Education, à savoir: "Le projet éducatif, c'est une démarche par laquelle une école précise ses objectifs propres, se donne un plan d'action, le réalise et le revise quotidiennement, avec la participation des élèves, des parents, du personnel de l'école et de la commission scolaire". (Le Projet éducatif de l'école, Direction générale des réseaux, M.E.Q. 1980, p. 13).

En dépit des difficultés que certains groupes ont à faire accepter leur projet éducatif de la part de ceux qui ont précisément comme responsabilité de stimuler, de favoriser et de supporter les projets éducatifs locaux, nous croyons que le Québec est sur la bonne voie s'il entend fermement améliorer la qualité de l'éducation et de la vie à l'école et favoriser la prise en charge collective des projets éducatifs particuliers."La reconnaissance de la diversité, peut-on lire dans ce même document du ministère de l'Education, implique qu'aucun modèle unique ne saurait être imposé à toutes les écoles. En fait, l'enrichissement collectif tiré de chaque projet apparaît comme plus prometteur que toute tentative de dicter un modèle idéal"[1] (op. cit. p. 32).

L'école-recherche Jonathan, durant six années de recherche, est consciente d'avoir contribué de façon importante à l'émergence, à l'approfondissement et à la diffusion de ces notions de projet éducatif et de pluralisme scolaire. L'école-recherche Jonathan a profité de l'appui et de l'aide financière du ministère de l'Education, comme de l'appui très constant et

---

(1) C'est nous qui soulignons pour indiquer notre accord total.

sympathique de la Commission scolaire Ste-Croix, pour assumer de son mieux sa responsabilité provinciale de recherche et de rayonnement.

Les éducateurs, les parents et les enfants continuent présentement à faire progresser leur projet éducatif et à en maintenir la cohérence. Se sentant collectivement responsables de contribuer au changement social, **à l'amélioration du sens et** de la qualité de la vie, ils veulent que leur école alternative publique demeure et soit reconnue comme un lieu important et indispensable de réflexion et de recherche-action en éducation au Québec.

Juin 1981. Charles E. Caouette

APPENDICES

APPENDICE "A"

ARRIVEES EN COURS D'ANNEE

SELON L'AGE DES ENFANTS ET LE SECTEUR DE PROVENANCE

de 1974 à 1980

AGE/AN	1974-75				1975-76				1976-77				1977-78				1978-79				1979-80				
	O	MT	SL	E	O	MT	SL	E	O	MT	SL	E	O	MT	SL	E	O	MT	SL	E	O	MT	SL	E	TOTAL
5 ans																									-
6 ans							1																		1
7 ans															1										1
8 ans															1										1
9 ans													1									1			2
10 ans							1																		1
11 ans								1			2								1						4
12 ans																									-
TOTAL							2	1			2		1		2				1			1			10

APPENDICE "B"

DEPARTS EN COURS D'ANNEE SELON L'AGE DES ENFANTS ET LE SECTEUR DE PROVENANCE de 1974 à 1980

AGE/AN	1974-75				1975-76				1976-77				1977-78				1978-79				1979-80				
	O	MT	SL	E	O	MT	SL	E	O	MT	SL	E	O	MT	SL	E	O	MT	SL	E	O	MT	SL	E	
5 ans			1			1							1								2				5
6 ans					1		1						1								1		1		5
7 ans															1				1		1		1	1	5
8 ans					1				1																2
9 ans																			2						2
10 ans												1													1
11 ans																									-
12 ans																									-
TOTAL			1		2	1	1		1			1	2		1				3		4		2	1	20

APPENDICE "C"

DOCUMENTS QUI PEUVENT ETRE CONSULTES SUR L'ECOLE-RECHERCHE JONATHAN

ECOLE-RECHERCHE JONATHAN, Document d'information (1977). Ecole Jonathan, 2915 Marcel, St-Laurent H4R 1B2.

BEGIN, Huguette (1980). Ecoles-milieux de vie: nouveaux rôles des éducateurs et perfectionnement professionnel. Prospectives, 16, 1-2, pp. 56-64.

BEGIN, H. et PAQUETTE, H. (1980). La compétence de l'enfant. Les Cahiers de l'enfance inadaptée, 3, 10-12.

CAOUETTE, C.E. Rapports d'étape du Coordonnateur de la recherche de l'an I, II, III, IV, V (1975-1979) et Rapport-synthèse (1981). Ecole Jonathan, 2915 Marcel, St-Laurent H4R 1B2.

CAOUETTE, C.E. (1976). Participation et autogestion en éducation. Pages documentaires de l'Unesco, Commission canadienne. No. 18.

CAOUETTE, C.E. (1977). L'Ecole-recherche Jonathan. L'Ecole coopérative, 39, pp. 14-23.

CAOUETTE, C.E. (1978). De l'autonomie à l'autogestion: un projet de socialisation de l'enfant. Sociologie et Sociétés, X, 1, 167-184. Montréal. Presses de l'Université de Montréal.

CAOUETTE, C.E. (1979). Ecole-recherche Jonathan: un projet éducatif particulier. Service de recherche et expérimentation pédagogique. Collection: Commissions scolaires. Monographie, 53 p. Ministère de l'Education du Québec.

CAOUETTE, C.E. (1980). L'Enfant d'aujourd'hui exige de nous risque et cohérence. Revue canadienne de psycho-éducation, 9, 1, 19-31.

CAOUETTE, C.E., PAQUETTE, H., BEGIN, H. (1979). Ecoles-milieux de vie et enfance inadaptée. Apprentissage et socialisation, 2, 1, 39-47.

UNESCO. (1981). L'Autogestion dans les systèmes éducatifs. Etudes et documents d'éducation. No. 39., 54 p.

MEMOIRES DE MAÎTRISE EN PSYCHOLOGIE

BRASSARD, Diane. Analyse des conditions permettant le développement de qualités de base chez des enfants inscrits à l'école Jonathan. Mémoire de maîtrise en rédaction. Université de Montréal. (Dir. recherche: Huguette Bégin).

CORBEIL, Carole (1979). Etude comparative du style de valorisation et du type d'attitude des parents face à l'école alternative et à l'école traditionnelle. Mémoire de maîtrise inédit. Université de Montréal. (Dir. recherche: Jacques Perron).

GALARNEAU, Liane (1978). Analyse descriptive de l'emploi du temps des enfants non soumis à un programme académique à l'école Jonathan. Mémoire de maîtrise inédit. Université de Montréal. (Dir. recherche: C.E. Caouette).

GAUTHIER, Christiane (1979). Soi adaptatif et lieu de contrôle: étude comparative entre des enfants anciens (plus de deux ans) et nouveaux (moins de deux ans) à l'Ecole-recherche Jonathan. Mémoire de maîtrise inédit. Université de Montréal. (Dir. recherche: C.E. Caouette).

GUERIN, Alain (1978). Analyse sociométrique des enfants de niveau élémentaire à l'école optionnelle Jonathan. Mémoire de maîtrise inédit. Université de Montréal. (Dir. recherche: C.E. Caouette).

L'HEUREUX, Andrée (1978). Analyse des stratégies de changement dans deux écoles publiques au Québec. Etude explorative de nouveaux rôles professionnels. Mémoire de maîtrise inédit. Université de Montréal. (Dir. recherche: Hermann Paquette).

PRIMEAU, Réjean (1979). Etude des relations entre les valeurs d'éducation des parents et leur participation à l'intérieur de l'école alternative Jonathan. Mémoire de maîtrise inédit. Université de Montréal. (Dir. recherche: C.E. Caouette).

ROBERGE, Denis (1978) Apprentissage académique dans une école primaire non centrée sur l'enseignement. Mémoire de maîtrise inédit. Université de Montréal. (Dir. recherche: C.E. Caouette).

ÉTUDES ET DOCUMENTS

RÉFÉRENCE [1]

Numéro de publication	Collection	Titre du document
16-0100		Conseils pratiques à ceux qui étudient les langues étrangères. 1975-11-19.
16-0101		L'année scolaire segmentée. 1975-12-22
16-0102		Les tendances actuelles dans l'enseignement des langues. 1975-01-22
16-0103		Rapport sur le problème de la continuité entre les niveaux élémentaires et secondaires. 1975-04-15.
16-0104		L'évaluation institutionnelle — Evaluation de la question. 1977-03-22
16-0105	Hors-série	L'éducation sexuelle et contexte scolaire — état de la question. 1976-09-03
16-0106-01		Etude sur le langage des enfants. 1978-04-14
16-0106-02		Etude sur l'apprentissage de la lecture "A". 1978-04-14
16-0106-03		Etude sur l'apprentissage de la lecture "B". 1978-04-14
16-0106-04		Documentation sur l'apprentissage du langage. 1978-04-14
16-0106-05		Les deux pôles de la pédagogie américaine de la lecture à l'école primaire. 1978-04-14
16-0106-06		Aspects généraux de la pédagogie de l'orthographe. 1978-04-14
16-0108		Exercices poétiques II — Initiation à la poésie au secondaire. 1979-02-16

(1) Cette liste de référence n'a d'autre but que de répertorier les documents publiés dans "Etudes et Documents". Le tirage étant limité et la diffusion restreinte, le ministère de l'Education ne peut garantir la disponibilité de l'une ou l'autre de ces publications.

Numéro de publication	Titre du document
16-0109	Initiation au conte. 1979-06-04
16-0110	L'univers scolaire des Montagnais. 1976-09-28
16-0111	Rapport sur l'analyse du contenu des projets d'équipements présentés en 74/75 pour l'enseignement du français au niveau élémentaire. 1976-09-07
16-0112	Rapports sur les activités des conseillers pédagogiques en langue seconde. 1977-02-18
16-0113	Rapport d'analyse de l'enquête sur la pédagogie du français au Québec. 1977-11-16
16-0114	Description de la situation de l'enseignement des langues secondes, anglais langue seconde et français langue seconde, telle que perçue par les commissions scolaires. 1977-12-01
16-0115	Analyse du projet CPL, (conseillers pédagogiques en langues secondes). 1978-02-15
16-0116	Recherche et expérimentation dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1977-1978. 1978-04-13
16-0117	Enseignement primaire et secondaire. Indices de développement psychologique. Adresses au comité d'étude sur l'éducation physique et le sport. 1979-01-24
16-0118	L'impact et l'utilité de formation sur le développement et le comportement de l'élève du premier cycle du secondaire. 1978-09-18

Numéro de publication	Collection	Titre du document
16-0119	Commissions scolaires	L'Ecole recherche Jonathan, un projet éducatif particulier (74-39). 1979-01-16
16-0120	Commissions scolaires	Recherche, expérimentation et innovation dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1978 - 1979. 1979-06-18
16-0121	Hors série	Vire-Vie, évaluation du projet. 1979-02-06
16-0122	Commissions scolaires	Les programmes d'immersion en français du bureau des écoles protestantes du Grand Montréal. 1979-02-16
16-0123	Commissions scolaires	Recherche, expérimentation en arts dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1978-1979. 1979-02-22
16-0124	S.R.E.P.	Les amérindiens et les Inuit du Québec, des stéréotypes à la réalité. Orientation bibliographique à l'usage des enseignants du primaire. 1979-07-24
16-0125	S.R.E.P.	Les fonctions de la communication au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle. 1979-10-25
16-0126	S.R.E.P.	Rapport d'enquête sur les habitudes de lecture des élèves du secondaire — Première partie — Description des habitudes de lecture. 1980 - 04
16-0127	Commissions scolaires	Répertoire des projets de recherche, d'expérimentation et d'innovation dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1979 - 80. 1980 - 04

Numéro de publication	Collection	Titre du document
16-0128	Hors-Série	Recherche sur l'acquisition de l'orthographe. 1980 – 04
16-0129	S.R.E.P.	Le soutien pédagogique aux élèves en difficultés temporaires et ponctuelles d'apprentissage au niveau secondaire. 1980 – 04
16-0130	S.R.E.P.	Projets réalisés dans le cadre du programme d'aide à l'innovation en enseignement des langues secondes dans les commissions scolaires pour l'année 1978-1979. 1980 – 04
16-0131	Hors-Série	Analyse d'un cas d'utilisation de la gestion participative en milieu scolaire 1981 - 06
16-0132	S.R.E.P.	Recherche et expérimentation en arts dans les commissions scolaires du Québec. Année scolaire 1978 - 1979. Rapport final 1980 – 06
16-0133	S.R.E.P.	Recherche et expérimentation en arts dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1979 - 1980 Rapport préliminaire 1980 – 06
16-0134	Hors-Série	Effets à long terme du projet Vire - Vie 1980 – 06
16-0135	S.R.E.P.	Les habitudes de lecture des élèves du secondaire – Deuxième partie – Développement des habitudes de lecture au secondaire. 1981 – 01
16-0136	Hors-Série	Recherche sur les facteurs associés à l'échec scolaire en secondaire I. 1981 – 03

Numéro de publication	Collection	Titre du document
16-0137	Hors-Série	Le rôle éducatif du psychologue à l'école 1981 – 03.
16-0138	S.R.E.P.	Les difficultés de l'enseignement dans une classe à degrés multiples — Rapport de recherche. 1981 – 03.
16-0139	S.R.E.P.	Aspects du travail du conseiller d'orientation en milieu scolaire secondaire – Année 1979 – 1980. 1981 – 04.
16-0149	Commissions Scolaires	Répertoire des projets de recherche dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1980 – 1981. 1981 – 06.
16-0141	S.R.E.P.	Projets réalisés dans le cadre du programme d'aide à l'innovation en enseignement des langues secondes dans les commissions scolaires pour l'année 1979 – 1980. 1981 – 06.
16-0142	S.R.E.P.	Aspect du travail du conseiller d'orientation en milieu scolaire au préscolaire et au primaire – Année 1979 – 1980. 1981 – 06.
16-0143	S.R.E.P.	Langues secondes – Réalisations en matière d'innovation pédagogique et de perfectionnement des enseignants. 1981 – 06.
16-0144	Commissions Scolaires	Recherche et expérimentation en arts dans les commissions scolaires du Québec – Répertoire des projets de recherche 1980 – 1981. 1981 –11.
16-0145	S.R.E.P.	Répertoire général de la recherche en enseignement des arts au Québec 1960 - 1980 – Premier tome – Recherche gouvernementale subventionnée et universitaire. 1982 – 01

Numéro de publication	Collection	Titre du document
16-0146	S.R.E.P.	Répertoire général de la recherche en enseignement des arts au Québec. 1960 - 1980 — Deuxième tome — Mémoires et thèses. 1982 — 01
16-0147	S.R.E.P.	Le psychologue à l'école et les besoins des élèves 1982 — 06
16-0148	S.R.E.P.	Les activités du psychologue à l'école 1982 — 06